Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9070114
Centre d'intérêt : 310

Ferreault St-Pierre, Claudette

Expérience d'une directrice adjointe : stage de formation pratique par l'intervention en milieu scolaire primaire / par Claudette Ferreault St-Pierre. -- [Hull?] : C. Ferreault St-Pierre, 1989
ix, 72, [30] : 64 f. : ill. ; 27 cm

"Ce rapport a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du Programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAM". Comprend une bibliogr. Dépouillement partiel. Projet éducatif : Ecole Carle, Commission scolaire des Draveurs

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Directeur d'école * Leadership * Primaire (Ordre d'enseignement)

Le présent document est le rapport d'un stage fait par l'auteure en tant que directrice adjointe à l'école primaire Carle de la Commission scolaire des Draveurs de Satinseau. Les objectifs de ce stage étaient : 1- de connaître et comprendre la spécificité de la direction d'école, 2- d'expérimenter le leadership andragogique avec le personnel enseignant et les parents des étudiants inscrits à l'école, 3- de se préparer à l'exercice du leadership pédagogique en se familiarisant avec les programmes d'enseignement au niveau primaire. Le stage s'est déroulé tout au long d'une année scolaire à raison d'une journée par semaine.

Type de document

9070114

EXPÉRIENCE D'UNE DIRECTRICE ADJOINTE
STAGE DE FORMATION PRATIQUE PAR
L'INTERVENTION EN MILIEU SCOLAIRE PRIMAIRE

PAR

CLAUDETTE PERREAULT ST-PIERRE

"CE RAPPORT A ÉTÉ RÉALISÉ A L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
A HULL DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAITRISE EN
ÉDUCATION EXTENSIONNÉ DE L'UQAR A L'UQAH"

MARS 1989

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL
BIBLIOTHÈQUE

AVANT-PROPOS

La réalisation de ce projet d'intervention à titre de directrice adjointe dans une école primaire se voulait une étape de réflexion et de croissance. Depuis quelques années déjà je souhaitais réorienter ma carrière d'enseignante. Toutefois quelques interrogations méritaient des réponses satisfaisantes avant d'entreprendre un virage aussi important. Est-ce que le travail de direction dans un cadre institutionnel répond vraiment à mes besoins et attentes? Pourquoi ne pas devenir une professionnelle-autonome et oeuvrer dans le domaine de l'éducation, au sens large du terme?

Vivre une expérience pratique, alimentée par quelques théories assimilées durant mes études au programme de deuxième cycle en andragogie et ensuite à la Maîtrise en éducation, devenait un moyen privilégié pour trouver réponse à ces questions. Cette expérience s'est déroulée à raison d'une journée/semaine sur une année scolaire complète.

Plusieurs personnes ont collaboré au succès de ce stage. Madame Suzanne L'Écuyer, directrice à l'école Carle de la Commission scolaire des Draveurs, m'a accueillie, supportée et informée avec intelligence et présence.

L'équipe d'enseignants et d'enseignantes a participé avec compréhension et respect aux multiples interventions réalisées tantôt avec facilité, tantôt avec certaines difficultés. Jamais elle ne m'a laissée tomber, même dans les moments pénibles. Je dois aussi mentionner le travail assidu du comité d'école qui a accepté d'évoluer avec moi par le biais de certaines activités. À toutes ces personnes, j'exprime ma gratitude et ma reconnaissance.

Un projet à caractère académique comme celui-ci nécessite le support d'académiciens compétents et rigoureux qui ont su bien me guider et me corriger à chacune des étapes du processus. J'adresse un merci particulier à Monsieur André Dolbec, mon tuteur. Son écoute, ses messages clairs et pertinents et surtout sa disponibilité remarquable ont sans doute assuré le parachèvement de ce rapport. Je veux aussi souligner le

magnifique travail de mes correcteurs, membres du jury, Monsieur Arthur Bédard, Directeur à la Commission scolaire des Draveurs et Monsieur Benoît Charbonneau responsable du programme en andragogie à l'Université du Québec à Hull. Leurs corrections respectives assurent une rédaction finale de qualité satisfaisante à tous points de vue. Je les remercie d'avoir accepté de donner de leur temps à la lecture de ce volumineux document.

TABLE DES MATIERES

Page

Avant-propos ii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I. ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS 3

1. Contexte 3
2. Objectifs à atteindre (3).....4

CHAPITRE II. DESCRIPTION DES MODELES QUI ONT ÉTÉ APPLIQUÉS 6

1. Modèle de Kolb et Ruben 6

1.1 Intérêt du modèle de Kolb et Ruben dans le cadre de mon stage 8

2. Modèle de Hersey et Blanchard 10

2.1 Intérêt du modèle de Hersey et Blanchard dans la réalisation du deuxième objectif ...11
2.2 Limite de l'intervention avec ce modèle 12
2.3 Auteurs en andragogie qui ont influencé mon attitude de stagiaire intervenante 13
2.4 Tableau synthèse emprunté à Marilyn Ferguson 14
2.5 Explication du nouveau paradigme 19

CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE 21

3.1 Méthodologie en regard du premier objectif .21
3.2 Méthodologie en regard du deuxième objectif 22
3.3 Méthodologie en regard du troisième objectif 24

CHAPITRE IV. NATURE, LIMITE ET ÉVALUATION DU STAGE 26

4.1 Nature du stage 27
4.2 Évaluation du stage 28

CHAPITRE V. DESCRIPTION DE L'INTERVENTION VÉCUE 30

5.1 Pré-stage 30
5.2 Stage. Projet éducatif (Leadership andragogique) 33
5.3 Stage. Activités parascolaires (Leadership andragogique) 44
5.4 Stage. Familiarisation au niveau des programmes 46
5.5 Stage. Vécu quotidien d'une directrice d'école au primaire 49

CHAPITRE VI. ANALYSE CRITIQUE DE L'INTERVENTION 51

6.1 Pré-stage 51
6.2 Stage, volet de la gestion en général.....53

6.2.1 Stage, volet de la gestion pédagogique 55
6.2.2 Stage, volet de la gestion administrative (budget) 58

6.3 Stage en regard du deuxième objectif 61
6.4 Stage en regard du troisième objectif 66

CONCLUSION 70

BIBLIOGRAPHIE 73

ANNEXES 75

LISTE DES TABLEAUX

Tableau — Page

1. Synthèse personnelle des principes retenus chez chaque auteur vu en andragogie à partir de la classification de Marilyn Ferguson 15

2. Fiche de stage facilitant la rédaction du journal de bord 26

3. Facteurs de changement et temps/effort correspondant. Réaménagement du modèle de Hersey et Blanchard 65

LISTE DES FIGURES

Figure Page

1. Modèle de Kolb et Ruben 6
2. Modèle de Hersey et Blanchard 10

ANNEXES

Annexe — Page

1. Grille de valeurs et attitudes témoignant de ces valeurs 75

2. Contrat de stage 84

3. Grille d'évaluation pour une équipe 90

4. Grille d'évaluation pour mon accompagnatrice 94

5. Proposition d'un plan d'écriture pour le projet éducatif vécue depuis 1985 99

6. Le projet éducatif 102

INTRODUCTION

Ce document de travail se veut une présentation de mon stage vécu à l'école primaire Carle de la Commission scolaire des Draveurs.

Cet exposé situe le milieu dans lequel j'ai travaillé et fait voir le contexte qui m'a permis d'être stagiaire. J'énumère et présente les objectifs poursuivis et j'élabore le cadre théorique sur lequel j'ai appuyé ma démarche. Je décris l'intervention réalisée tout en m'appropriant chacun des modèles proposés.

Puisque plusieurs crédits du diplôme des études de deuxième cycle en andragogie sont la base de ma scolarité à la maîtrise, je situe les influences de quelques auteurs étudiés dans ce programme en présentant une synthèse personnelle des principes retenus chez chacun d'eux.

Je présente la méthodologie que j'ai utilisée en regard de chacun des objectifs et précise les limites du stage et les modalités de son évaluation.

Finalement je fais une analyse critique de l'intervention vécue en m'impliquant le plus harmonieusement possible, i.e. en traitant des aspects rationnels et affectifs de ma démarche de stagiaire.

CHAPITRE I

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS

1. Contexte

Présentement à la Commission scolaire des Draveurs, plusieurs directeurs et directrices d'école se préparent à prendre leur retraite. Les écoles du niveau primaire et du niveau secondaire auront alors besoin de nouveaux effectifs humains à la Direction. La Commission scolaire des Draveurs devra accueillir une nouvelle génération de directeurs et de directrices qui devront composer avec l'expérience et le vécu de ceux et celles qui demeurent en poste, en préservant des acquis incontestablement valables tout en y apportant un souffle nouveau alimenté par des courants idéologiques revisés.

Ce contexte me semble favorable pour réorienter ma carrière comme éducatrice professionnelle. Toutefois il me faut être réaliste et constater qu'un manque de

formation pratique au niveau de cadre d'école peut être un handicap à la poursuite de ma carrière à la Commission scolaire des Draveurs ou dans un autre milieu.

J'ai choisi alors de vivre un stage comme directrice adjointe à l'école primaire. Par ce stage, j'ai voulu m'habiliter à actualiser avec professionnalisme et respect du milieu mon désir d'être de la relève des directions d'école. Mes activités ont été faites d'observations, d'échanges, de lectures et d'interventions.

2. Objectifs à atteindre, (3)

Premièrement, mieux connaître et comprendre la spécificité du rôle de la direction d'école à travers la diversité et la complexité de la fonction.

Deuxièmement, expérimenter le "leadership" andragogique avec le personnel enseignant et les parents des étudiants inscrits à l'école.

Troisièmement, me préparer à l'exercice du leadership pédagogique en me familiarisant avec les programmes d'enseignement au niveau primaire tout en portant une attention spéciale aux programmes dans les matières de base (français, langue maternelle et mathématique).

Mon cheminement au cours de ces quelques mois s'est fait en lien étroit et en collaboration directe avec Madame Suzanne L'Écuyer, directrice de l'école Carle. Son expérience et sa sagesse ont su me guider intelligemment au niveau de ma réflexion théorique et ont été d'un précieux support quant à l'opérationnalisation de cette réflexion dans une méthodologie innovatrice et surtout respectueuse des acquis du milieu.

CHAPITRE II

DESCRIPTION DES MODELES QUI ONT ÉTÉ APPLIQUÉS

1. Modèle de Kolb et Ruben

Afin d'assurer une certaine qualité à tout ce processus de formation/apprentissage, j'ai choisi d'appliquer le modèle théorique présenté par Kolb et Ruben (1974). La pertinence de ce modèle dans un contexte de formation pratique et professionnelle alliant le processus d'apprentissage à celui de la résolution de problèmes m'a permis de tenir compte de mes besoins de formation dans le milieu tout en favorisant la résolution des problèmes que peut générer ce besoin de formation.

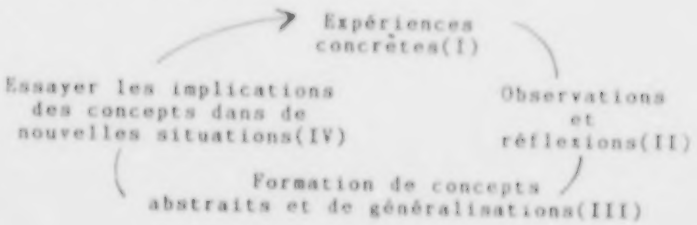


Figure 1

Modèle de Kolb et Ruben

L'apprentissage par expérience dans ce modèle est constitué de quatre phases successives qui forment un cycle, qui se répète continuellement chez l'individu. L'expérience concrète veut que la personne s'implique à fond dans le milieu afin que sa pensée soit stimulée par les questionnements et les problèmes qui surgissent spontanément en cours de formation pratique.

L'observation réflexive favorise un recul par rapport à l'expérience vécue en permettant à l'individu de réfléchir sur la signification et la portée de ce vécu. Elle permet la considération de divers points de vue théoriques et la confrontration de ces derniers avec les apprentissages générés par l'expérience pratique du milieu.

La conceptualisation abstraite consiste à organiser dans une structure logique une forme de théorisation (concepts plus généralisations) afin d'intégrer et de lier les différentes observations sur lesquelles l'individu a réfléchi.

L'implication des concepts dans des situations nouvelles permet à la personne de résoudre des problèmes, de prendre des décisions et finalement d'agir. Cette

action est soumise au test de la réalité. La théorie émise par l'individu en cours d'expérience est vérifiée. Il y a alors confirmation ou infirmation et le cycle recommence.

1.1 Intérêt du modèle de Kolb et Ruben dans le cadre de mon stage

Voici brièvement comment je me suis approprié ce modèle. Comme l'exprime Kolb la résolution de problèmes fait partie intégrante de la vie du "solutionneur". La résolution de problèmes se greffe sur un problème spécifique vécu par le "solutionneur"; de fait, c'est l'implication de ce dernier dans le problème qui en assure la résolution possible. C'est ainsi que par des expériences concrètes (I) de cohabitation de l'idéologie nouvelle avec l'expérience de mon accompagnatrice, j'ai à l'occasion formulé par mes observations et réflexions, (II) des concepts abstraits et des généralisations, (III) qui ont donné suite à des hypothèses. Madame Suzanne L'Écuyer (la directrice qui m'a supervisée) et moi avons vérifié ces hypothèses dans des actions ultérieures et ainsi avons fait naître des situations nouvelles. Les apprentissages ainsi réalisés m'ont constamment remis entre les mains la responsabilité de résoudre le ou les problèmes rencontrés comme stagiaire (IV). Cette

responsabilité je l'ai vécue dans la solitude au fil de l'expérimentation, car fondamentalement, c'était mon expérience et non celle de la directrice. Il est évident que son support quant à son expérience très réelle du milieu a été un élément de toute première importance dans ce processus. Sans cela à bien des moments il m'aurait été impossible d'actualiser mes compétences théoriques.

Tout au cours du stage mes objectifs clairement identifiés ont orienté mes apprentissages et m'ont aidée à rechercher et à trouver des expériences connexes à ceux-ci. Cela a assuré une cohérence dans ma démarche de stagiaire.

2. Modèle de Hersey et Blanchard

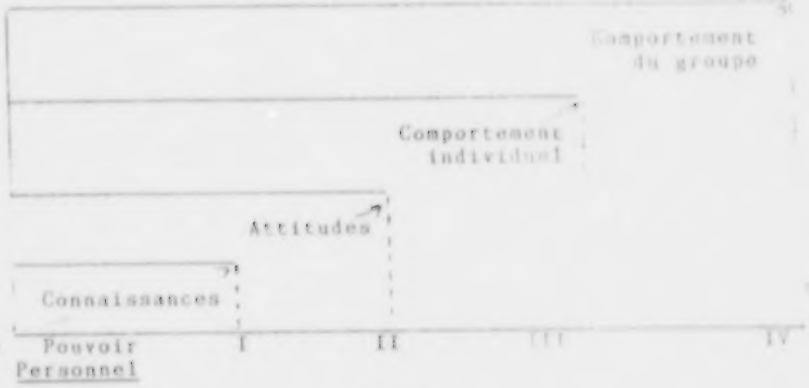


Figure 2

Modèle de changements de Hersey et Blanchard (1977)

Ce modèle de changement participatif est généralement utilisé en "management" afin de situer le "leader" instigateur du changement, par rapport aux temps/effort nécessaires pour réaliser ce changement selon le niveau d'intervention. Ce modèle a fait ses preuves pour des modifications tant des aspects institutionnel que technologique. Il commence par un changement de connaissances et est suivi d'un changement d'attitudes. Ce dernier est nécessaire à tout changement réel de comportement chez chaque individu qui peu à peu permet au groupe d'être différent. Le changement de comportement du groupe est l'émergence du changement opéré chez chaque

individu. Le changement au niveau des connaissances (I) semble être le plus facile à réaliser, mais à lui seul il ne peut assurer une transformation en profondeur de la personne et du groupe concernés. Ce changement de premier niveau doit disposer à un changement des attitudes. Ces dernières (II) exigent tact et aptitudes particulières de la part du leader parce que la structure des attitudes est davantage chargée d'émotions positives ou négatives que la structure cognitive.

2.1 Intérêt du modèle de Hersey et Blanchard dans la réalisation du deuxième objectif

A l'expérimentation plus particulièrement du leadership andragogique j'ai dû me référer à un modèle théorique plus précis qui rencontre les exigences spéciales liées à cette expérience. Mon action comme stagiaire se voulait un support à l'équipe qui élabore et vit un projet éducatif depuis quelques années déjà. A ce moment, il y avait une forme de réticence à impliquer davantage les parents dans le processus éducatif déjà amorcé avec eux. Il était primordial de m'assurer de prolonger une action de type participatif déjà prônée par la directrice de l'école Madame L'Écuyer.

L'opérationnalisation du modèle proposé par Paul Hersey et Kenneth H. Blanchard m'a assurée de favoriser le changement participatif déclenché par mon accompagnatrice. Il était essentiel que je reste ancrée dans cette même philosophie tout en me donnant des moyens de travailler un nouvel aspect du projet éducatif soit celui d'amener la collaboration des parents à l'entreprise éducative de leurs enfants.

Madame L'Écuyer constatait certaines attitudes chez le personnel de l'école qui favorisaient la résistance à une saine collaboration. Elle n'avait pas le temps de vérifier la source du malaise et ne savait pas trop comment s'y prendre à l'intérieur de sa tâche déjà très complexe et lourde.

2.2 Limite de l'intervention avec ce modèle

A ce stade de l'opérationnalisation du modèle, une prise de conscience et un éveil à la nécessité de se prendre en charge comme individu a été le maximum de changement visé. Déjà, il est possible de vérifier l'impact de cet éveil sur l'attitude globale de l'équipe. Mon intervention a permis de faire le point sur cette résistance et lentement d'amorcer un changement individuel et collectif vers des tendances d'ouverture à la

collaboration et au support entre les membres de l'équipe d'une part et avec les parents d'autre part.

2.3 Auteurs en andragogie qui ont influencé mon attitude de stagiaire intervenante

Je pense à Malcolm Knowles (1980) le principal promoteur de l'andragogie en Amérique du Nord. Cet éducateur de premier plan a présenté dans ses écrits les cinq points fondamentaux en regard de la psychologie adulte influençant l'acte andragogique, à savoir:

1er point: le concept de soi;

2e point: la quantité et la qualité de l'expérience;

3e point: les tâches développementales associées aux rôles sociaux;

4e point: la différence de perspective temporelle;

5e point: l'organisation de l'apprentissage centrée sur les problèmes à résoudre plutôt que sur un sujet d'étude.

Leon Mackenzie (1977) pour sa part a apporté une base plus philosophique au concept andragogique en utilisant la phénoménologie existentielle. Pour mieux définir l'andragogie, les écrits de type plus pratique en terme organisationnel de Gérald J. Pine (1969) traitent des neuf principes et conditions de l'apprentissage chez l'adulte.

Ces principes et conditions ont été obtenus à la suite de "l'opération mainstream" publiée dans un document de 75 pages intitulé "Operation Mainstream": A report on problem solving and helping relationing (1968). Cette nomenclature et les explications des principes et des conditions fournies permettent d'éviter des erreurs coûteuses dans la planification initiale d'une démarche d'apprentissage avec des adultes.

Je ne peux passer sous silence Muchielli (1972) qui a alimenté ma réflexion sur l'autorité, le pouvoir et le savoir et surtout au sujet de la relation maître-élève devant le principe d'autorité hiérarchique ou d'autorité fonctionnelle.

2.4 Tableau synthèse en[illegible] Ferguson

J'ai résumé ces [illegible] niveau du savoir être et du s[illegible] le tableau présenté par Marilyn Ferguson (1981) en fonction des anciens et nouveaux paradigmes en éducation. Les convictions décrites en rapport avec le nouveau paradigme rejoignent les auteurs ci-haut mentionnés et sont celles que j'ai tenté de vivre lors de mon stage.

Tableau 1

Synthèse personnelle des principes retenus chez chaque auteur à partir de la classification de Marilyn Ferguson

Malcolm Knowles

1er point "Concept de soi"

ANCIEN PARADIGME	NOUVEAU PARADIGME
Apprendre est vu comme un produit, une destination.	Apprendre est vu comme un processus, un voyage.
Priorité à la performance.	Priorité à l'image de soi comme génératrice de performance.
Mode de pensée analytique linéaire, par le cerveau gauche.	Augmentation de la rationalité du cerveau gauche au moyen de stratégies holistes, non linéaires et intuitives. Fusion de deux processus.
L'étiquetage contribuant à l'auto-réalisation de ce jugement (doué, retardé ...).	L'étiquetage utilisé comme des prescriptions mineures et non comme des évaluations fixes.
Souci des normes.	Souci des potentialités des personnes. L'intérêt réside à transcender les limitations perçues.

Tableau 1 (suite)

2e point "Quantité et qualité de l'expérience"

ANCIEN PARADIGME	NOUVEAU PARADIGME
Orientation vers le monde extérieur. L'expérience intérieure considérée inopportune.	Expérience intérieure considérée comme le contexte pour l'apprentissage.
Confiance primordiale dans le savoir livresque et théorique "abstraction".	Savoir théorique et abstrait fortement complété par l'expérience et l'expérimentation.
Confiance croissante dans la technologie, déshumanisation.	Technologie appropriée, importance primordiale des relations humaines.

3e point "Orientation de l'apprentissage"

Structure relativement rigide, programme prescrit.	Structure relativement flexible, croyance qu'il existe de nombreuses façons d'enseigner et d'apprendre.
Déterminée, bureaucratique; fortes résistances aux influences du milieu.	Encourage l'influence du milieu, en fait même la critique.

4e point "Différence de perspective temporelle"

Apprendre est vu comme un produit fini, une fin à atteindre.	Apprendre est une manière de vivre et d'être ici et maintenant.
L'expérience et l'expérimentation sont absentes du cadre scolaire.	L'expérience nourrit la théorie et vice-versa.

Tableau 1 (suite)

5e point "L'organisation de l'apprentissage centrée sur les problèmes à résoudre versus un sujet d'étude"

ANCIEN PARADIGME	NOUVEAU PARADIGME
Accent mis sur le contenu, l'acquisition de connaissances "correctes" une fois pour toutes.	Accent mis sur le fait d'apprendre à apprendre, à poser les bonnes questions; ce qui est connu maintenant peut changer.
L'éducation vue comme une nécessité sociale, pour inculquer un minimum de connaissances et former à un rôle précis.	L'éducation vue comme un processus qui dure toute une vie et relié que tangentiellement à l'école.

LEON MCKENZIE

"Phénoménologie existentielle"

J'apprends parce qu'on m'y oblige. Contexte imposé.	J'apprends par intérêt ou besoin. Contexte non imposé.
Le conformisme est fort. La divergence est mal reçue.	L'autonomie est valorisée. Elle autorise la franchise et la divergence d'opinion.

GERALD J. PINE

"Principes et conditions favorisant l'apprentissage adulte"

Synthèse de tout ce qui a été dit et encore plus.	Synthèses des expériences personnelles en plus des savoirs liés à ces expériences.

Tableau 1 (suite)

Salles de classe conçues pour l'efficacité et la commodité dans la réalisation du programme.	Source du cadre d'enseignement favorisant le besoin d'intimité et d'interaction.

R. MUCHIELLI

Autorité - Pouvoir - Savoir

ANCIEN PARADIGME	NOUVEAU PARADIGME
Structure hiérarchique et autoritaire. L'éducation se fait de haut en bas.	Egalitaire, partage du pouvoir selon les besoins contextuels.
Progression par échelons, âges "appropriés" pour certaines activités. Compartimentation.	Flexibilité et intégration de groupes d'âges et de fonctions sociales diverses.
On décourage l'émission d'hypothèses ou de pensées divergentes.	Hypothèses et pensées divergentes sont encouragées comme faisant partie du processus créatif.
L'enseignant sait et est le seul à transmettre le savoir.	L'enseignant est aussi élève apprenant des étudiants.

2.5 Explication du nouveau paradigme

A la lecture de ce tableau on comprend mieux Ferguson (1981) lorsqu'elle dit de ce nouveau paradigme élargi qu'il s'intéresse plus à la nature de l'apprentissage qu'aux méthodes d'instruction. Après tout, apprendre, ce n'est pas des écoles, des professeurs, l'instruction, les maths, les échelons, la réussite; c'est le processus par lequel nous avons posé chaque pas sur le chemin depuis notre premier souffle; c'est la transformation qui se produit dans le cerveau lors de l'intégration d'une nouvelle information, ou de la maîtrise d'une nouvelle habileté. L'apprentissage est amorcé dans l'esprit de l'individu; tout le reste n'est qu'instruction puisque cette dernière est extérieure à l'apprenant et n'exige pas nécessairement un acte de volonté conscient. Ce nouveau paradigme réflète à la fois les découvertes de la science moderne et les découvertes de la transformation personnelle. Par l'intervention réalisée durant mon stage, j'ai visé à la fois la croissance au niveau de savoir et savoir être. En résumé, j'ajouterais que comme personne stagiaire j'ai été grandement influencée par mes études poursuivies en andragogie. Plusieurs auteurs m'ont rejoint affectivement et m'ont stimulée cognitivement dans le cadre du certificat deuxième cycle en andragogie. Ce fait a marqué sans aucun doute ma manière de comprendre et

d'interpréter ma relation avec les adultes à former, à informer et à aider. Il a favorisé l'éclosion d'un savoir faire spécifique permettant l'éducation d'adultes.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Méthodologie en regard du premier objectif

Pour mieux connaître et comprendre la spécificité du rôle de la direction d'école à travers la complexité de la fonction, j'ai fait des lectures et échangé avec mon accompagnatrice. Ces lectures ont été choisies à partir du point de vue de la fonction générale de la direction d'école. Voici quelques titres:

- "Programme intégré de perfectionnement en gestion d'école", P.I.G.E. Produit par l'E.N.A.P.
  Module 1, 1982, "La direction d'école"
  Module 2, 1982, "Environnement école"
  Module 4, 1983, "Synthèse des modules 1-2-3"
  Module 5, 1984, "Dimension psycho-sociale, personne et groupe dans le management"
- La gestion proactive d'Alain Martin, 1987.
- Vie pédagogique, nº 53 et nº 55

Dossiers sur les directions d'école et sur la supervision pédagogique

Je me suis informée sur la fonction spécifique de la direction d'école à la Commission scolaire des Draveurs.

- Délégation de pouvoirs, Commission scolaire des Draveurs, 1986.
- Politiques, règlements et procédures de gestion des cadres d'école (version officielle), 1987.

Finalement je me suis sensibilisée à ce rôle joué comme personne et femme, en lisant quelques écrits tels:

- The Role of the Principal published by Educational Leadership Center, Faculty of Education, Western University, Ontario, 1986.
- Helping Women Prepare for Principalships, Christa Metzger in Working Women, August 1985.

3.2 Méthodologie en regard du deuxième objectif

La méthodologie pour soutenir mon travail au niveau de l'expérimentation du leadership andragogique sous la surveillance et avec le support de mon accompagnatrice a été l'opérationnalisation du modèle de changement participatif de Hersey et Blanchard. Premièrement, nous avons fait un résumé de l'action enclenchée il y a

quelques années par le projet éducatif. Nous avons relevé les valeurs éducatives véhiculées dans ce processus. Elles étaient surtout d'ordre intellectuel et affectif. Afin de bien soutenir ma démarche sur cet aspect j'ai lu ou relu certains titres qui ont clarifié le sujet afin de me permettre de mieux informer et supporter les personnes sur le phénomène des valeurs en éducation.

- Philosophie de l'éducation. 3 ed. Paris: Presses universitaires de France, 1981. Reboul, Olivier.
- L'Esquive. Conseil supérieur de l'éducation. Québec. 1979. Naud, André, Morin, Lucien.
- Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe, Québec. Edisem, 1981, Perron, Jacques.

Deuxièmement, nous nous sommes sensibilisées à taines attitudes (Annexe 1) qui dans la pratique éducative témoignent ou évitent de témoigner des valeurs inscrites au projet éducatif. A cet égard j'ai fait un listing d'activités regroupées au plan de la dimension affective, la dimension intellectuelle, la dimension sociale et finalement de la dimension morale. Ce listing a été présenté aux professeurs de l'équipe école. A partir de là, la disponibilité, l'écoute et l'ouverture à leurs besoins, désirs et intérêts ont enclenché

l'interaction participative dans le cadre d'une continuité souhaitée au projet éducatif.

Troisièmement, j'ai utilisé une fiche de stage rédigée dans le but de compiler les données pertinentes lors de chacune de mes interventions. Les éléments composant cette fiche ont assuré des échanges structurés et valables avec mon accompagnatrice et mon tuteur, Monsieur Dolbec. Les ré-ajustements ont été faits au fur et à mesure, ce qui a évité des changements précipités et sans continuité. Cette fiche est présentée dans le tableau 2.

3.3 Méthodologie en regard du troisième objectif

Pour ce qui est du volet voulant que je m'habilite à l'exercice du leadership pédagogique, j'y suis parvenue en regardant les éléments qui composent les nouveaux programmes au primaire. J'ai porté une attention particulière au nouveau programme de formation personnelle et sociale en relevant les valeurs que ce programme véhicule. Il me semblait très pertinent dans le cadre d'une démarche voulant que j'exerce un leadership en cohérence avec les valeurs identifiées au travail du deuxième objectif. J'ai tenté de faire le lien avec les autres programmes au curriculum tout en

présentant un plan d'implantation de certaines activités intégrées à d'autres matières. Je me suis aussi familiarisée avec la nouvelle philosophie qui axe toute la démarche pédagogique sur le processus de résolution de problèmes plutôt que sur un contenu à transmettre par le biais de connaissances.

Tableau 2

Fiche de stage
(Journal de bord)

DATE: _____ TEMPS ALLOUÉ: _____

ACTIVITÉ(S): _____
(description
brève) _____

CLIMAT DE TRAVAIL: _____

_____

INTER-ACTIONS: _____
(Observations)
(Interventions) _____
(Réactions)

MATÉRIEL DE SUPPORT: _____

_____

NIVEAU DE SATISFACTION: _____
(Bilan)

_____

RÉ-AJUSTEMENT ET TRAVAIL POUR _____
LA PROCHAINE RENCONTRE
DANS CE GROUPE: _____

_____

CHAPITRE IV

NATURE, LIMITE ET ÉVALUATION DU STAGE

4.1 Nature du stage

J'ai été stagiaire, l'équivalent d'une journée/semaine pendant toute une année scolaire à l'école Carle afin de travailler prioritairement au projet éducatif, mais aussi de vivre au quotidien, la dynamique du rôle d'une directrice adjointe. Le contrat de stage présenté en annexe 2, permettra au lecteur de bien saisir la nature de ce stage dans sa globalité.

Quant à mon premier objectif qui était de mieux connaître et mieux comprendre la spécificité du rôle de la direction dans la complexité de la fonction, mes lectures ont été amorcées dès juillet 87 et quelques échanges ont eu lieu avec Madame L'Écuyer. Depuis le début de septembre 1987 j'ai vécu un pré-stage afin de m'apprivoiser au milieu pour mieux m'assurer un départ

solide et articulé comme stagiaire intervenante au projet éducatif en décembre. Le troisième objectif de compréhension des programmes au primaire a été rencontré d'une part à la lecture du livre orange intitulé L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action, M.E.Q. et d'autre part par l'observation et l'échange au sujet de la cohérence entre les valeurs du projet éducatif et celles véhiculées dans ces documents.

4.2 Évaluation du stage

L'évaluation de ce stage s'est faite par l'analyse d'un journal de bord qui comprenait tous les aspects du vécu du stage. Ce vécu s'est évalué du point de vue des apprentissages réalisés au niveau cognitif et au niveau affectif. Le journal résumait aussi toutes les rencontres faites avec mon tuteur André Dolbec et avec mon accompagnatrice Madame L'Écuyer. Le feed-back oral de ces deux personnes qui ont cheminé avec moi dans ce processus a ainsi été emmagasiné et m'a permis d'orienter ou de réorienter les apprentissages à réaliser.

J'ai bâti un instrument (annexe 3) me permettant d'aller chercher la rétroaction des adultes impliqués dans l'expérience du leadership andragogique. La compréhension des messages exprimés par cette rétroaction

a été capitale pour évaluer sa performance de "leader andragogique" et de vérifier la cohérence avec mon paradigme et les attitudes démontrées effectivement en cours de route. L'évaluation du stage par mon accompagnatrice s'est faite par le biais d'une grille que j'ai construite à cette fin (annexe 4). Ce document a permis une évaluation/synthèse riche et intéressante.

CHAPITRE V

DESCRIPTION DE L'INTERVENTION VÉCUE

5.1 Pré-stage

Le stage vécu d'une manière officielle depuis le début janvier 1988 a nécessité un pré-stage. Mes connaissances limitées du domaine "direction d'école" exigeaient un apprentissage aux réalités diverses de l'école. La connaissance et la compréhension de certaines de ces réalités visaient à me donner plus de confiance en moi d'une part et d'autre part à favoriser la crédibilité de mon discours et de mes actions auprès du personnel enseignant. Le temps accordé dans le cadre de ce pré-stage m'assurait d'inscrire mon intervention dans la continuité des actions déjà entreprises au projet éducatif de l'école initié depuis septembre 1985.

Le mercredi 26 août 1987, j'ai rencontré Madame L'Écuyer afin de discuter de son rôle comme directrice à

l'école Carle. Nous avons échangé sur la fonction sociale à l'école primaire et aussi sur ses perceptions personnelles par rapport à cette fonction. Son désir d'ouvrir davantage l'école publique aux parents est très présent. Son intérêt à vouloir améliorer la qualité de la supervision pédagogique à laquelle elle croit et travaille sérieusement est exprimé avec sensibilité et intelligence. Je m'éveille aux politiques de gestion de la Commission scolaire des Draveurs afin de mieux préparer nos actions futures en conformité avec cette autorité.

Mon accompagnatrice a une formation de gestion reçue à l'E.N.A.P.. Déjà je m'enrichis de sa manière d'être et de vivre son rôle de directrice mais en même temps je perçois les différences de perception dans l'actualisation de l'expérience à vivre. Heureusement, dès le départ ces différences ne provoquent pas de conflits, mais nous rendent très curieuses l'une envers l'autre afin de mieux "nous apprendre" et de bien apprendre l'une de l'autre.

Le 3 septembre, d'un commun accord, nous nous entendons sur les dossiers dont j'aurai l'entière responsabilité. Le plus important pour toutes les deux

est celui du projet éducatif vécu depuis quelques années à l'intérieur d'une expérience intuitive qui n'est pas décrite et évaluée d'une manière formelle. L'autre dossier est celui des activités parascolaires où le désir de changer le type d'activités et la structure même des projets devient une nécessité.

Les mois d'octobre, novembre et décembre ont été consacrés à la lecture de documents énumérés au chapitre de la méthodologie concernant le premier objectif. J'assiste alors à titre d'observatrice aux réunions de l'équipe-école ainsi qu'aux réunions du comité d'école. Je suis particulièrement à l'écoute des enseignants et enseignantes, de la secrétaire et des concierges afin d'être en contact avec le milieu dans sa globalité dès le début du stage prévu en janvier. Mes observations et lectures sont ponctuées selon mes besoins ou ceux exprimés par mon accompagnatrice par des rencontres/échanges où l'on répond aux questions de l'une et l'autre, où l'on s'interroge ensemble sur la dynamique de changement à l'école et où l'on partage sur les données factuelles, nos interprétations de ces faits et nos opinions et perceptions.

5.2 Stage: projet éducatif (leadership andragogique)

Dès le retour à l'école en janvier 1988, je siège au comité d'école à titre de directrice adjointe responsable des dossiers mentionnés ci-haut. Je présente aux parents mes observations et réflexions au sujet des activités parascolaires ainsi que sur le vécu du projet éducatif. Nous formons un sous-comité de parents intéressés et désireux d'échanger et de s'impliquer dans l'action avec les enseignant(e)s dans les dossiers sous ma responsabilité.

Quelques jours plus tard je siège au même titre à la réunion d'équipe. Je répète les propos tenus à la rencontre avec les parents. L'enseignante déléguée au comité d'école supporte mon intervention et stimule le dynamisme et le désir de participation de quelques personnes au sous-comité formé à la rencontre des parents.

Le sous-comité parents-enseignants et direction est donc formé. Notre mandat, établi en commun, est d'abord de faire un retour sur le vécu du projet éducatif depuis le mois d'août 1985. On sait et on sent que toute l'action et les activités élaborées dans le cadre de ce projet ont produit des résultats, mais cela est difficile

à palper et à évaluer faute d'écrits bien structurés sur ce vécu depuis plusieurs mois.

Avant d'amorcer le troisième volet du projet éducatif (collaboration famille/école) qui fait suite aux deux premiers identifiés comme "la discipline à l'école" et le second "passage d'un degré à l'autre" comprenant les exigences minimales au niveau des attitudes au travail ainsi que les exigences en lecture et écriture pour chacun des degrés, il nous fallait reconstituer le déroulement du processus et du cheminement empruntés pour réaliser ces deux premiers volets. Chacun avait sa petite idée et ses perceptions sur le vécu, mais je suggérais une cueillette de données possibles à recenser dans les procès verbaux des rencontres datant d'août 1985 et même un peu plus tôt, soit automne 84.

A la lumière du Livre Vert sur le projet éducatif (1980) et du livre orange sur l'école québécoise (1979), le sous-comité a épluché scrupuleusement les procès verbaux des années passées. Ensemble nous avons resitué le cheminement à l'intérieur d'un plan d'écriture (annexe 5) respectant, et les objectifs du ministère, et ceux de l'école. Le projet d'écriture s'élabore donc sur ce plan: la première partie porte sur la réalité de l'école

Carle au mois de septembre 1984, moment où plusieurs malaises incitaient l'équipe à se prendre en main par le biais d'un projet éducatif. La deuxième partie définit l'émergence et le plan d'action au moyen des étapes suivantes:

Première étape: l'élaboration: décoder la conception de l'éducation dans les écrits et le vécu, connaître, nommer et communiquer les valeurs privilégiées. Identifier les moyens que l'équipe s'est donnés pour réaliser le projet.

Deuxième étape: la réalisation: le comment? (Par la description de la démarche étapes, échéances et résultats.) Le quoi? (En identifiant les multiples réunions sous les titres de rencontres d'information, de formation et d'implantation) et finalement le qui? (Afin de mieux percevoir l'influence des divers agents soit du personnel régulier ou des personnes ressources invitées occasionnellement, à participer au projet éducatif.)

Troisième étape: l'évaluation (qui fera voir le rapport entre les objectifs de l'équipe à divers moments et les résultats obtenus. Elle devra aussi permettre de vérifier le taux de participation des divers agents devant nécessairement être impliqués dans un projet éducatif, i.e. les enseignants et enseignantes, les parents et les enfants et la direction de l'école.)

Cette troisième étape permettra enfin de redéfinir,

reformuler, réorienter, afin de s'adapter pour amorcer le troisième volet voulu au projet éducatif soit la collaboration famille/école.

Nous sommes en janvier 1988, il va sans dire que ce travail d'écriture sera très exigeant et que l'implication de personnes est nécessaire et utile si l'on veut achever tout ce travail avant la mi-mai où chacun et chacune seront sollicités par les examens, les corrections, l'évalution formative et l'évaluation sommative des élèves. De plus c'est en mai et particulièrement en juin où l'on élabore les objectifs pour l'année scolaire à venir et cela se fait à partir de l'évaluation des besoins exprimés à la lumière du vécu de l'année en cours. Un sous-comité de rédaction composé de quatre enseignantes, de la directrice et de moi-même est donc mis sur pied. Un budget spécial pour libérer ce personnel est voté au sein de l'équipe-école afin de permettre à ces individus de travailler occasionnellement pendant des jours ouvrables avec une suppléante attitrée à leur classe. L'évolution de cet ambitieux projet sera transmis au comité d'école à chacune des réunions mensuelles. Il en sera ainsi pour l'équipe-école. Périodiquement ces personnes se prononceront afin de nous faire savoir si elles se reconnaissent dans ce vécu passé

réécrit, si elles sont d'accord avec l'interprétation qui est donnée aux faits et aux valeurs reconnues et perçues dans les écrits. Les mois de février, mars, avril et mai verront ce projet d'écriture prendre forme en un document (annexe 6) riche, bien structuré et documenté tout en étant visuellement et textuellement accessible aux parents qui ne sont pas nécessairement des professionnels de l'enseignement.

Le mandat du dossier "projet éducatif" est celui qui m'a permis de rencontrer mon deuxième objectif. C'est par cette expérience que j'ai réellement compris et senti l'envergure du défi à initier et à supporter une démarche de changement. Le fait important, déclencheur d'un changement de comportement de groupe amorcé par des changements individuels sera décrit brièvement dans les pages qui suivent.

J'ai formé un sous-comité de parents pour amorcer le troisième volet du projet éducatif. Ces derniers étaient très heureux et prêts à s'impliquer et à collaborer avec les enseignants et entre eux. Ils avaient ce besoin depuis longtemps, mais l'équipe n'était pas rendue là dans sa démarche. D'ailleurs la rencontre avec le personnel de l'école confirmait la situation. Chaque

niveau affirmait faire ce qu'il fallait avec les parents et ne sentait pas l'utilité à répondre à l'attente de ces derniers.

Certaines personnes disaient que consulter les parents sur certains aspects était suffisant. Vivre une dimension de collaboration plus étroite n'était pas souhaitable. Prendre ce tournant proposé par la direction ne fut pas accepté, la résistance était forte. Elle se manifestait par des silences ou encore par l'expression de craintes à ne plus être maîtres dans leur classe. C'est de cette dynamique qu'une proposition de ma part, dans le sens de reprendre le projet éducatif depuis ses débuts et d'essayer de l'analyser et de l'évaluer a pu être un pré-requis au troisième volet.

Le sous-comité d'enseignants s'est donc lancé à la redécouverte de ce qui avait été dit, fait et vécu. On a rédigé autour du plan proposé et décrit au chapitre précédent. Les retours à l'équipe furent réguliers et suscitèrent beaucoup d'interrogations quant à l'interprétation qui avait été faite de certains contenus, particulièrement sur le sujet de la discipline. Quelques personnes ont constaté que cette dimension du projet éducatif prenait une importance considérable

proportionnellement aux autres valeurs inscrites au projet. Leurs réactions interrogatives menacent les autres. Ces autres étaient au nombre de quatre. Elles avaient beaucoup d'impact lorsqu'elles formulaient des objections, un impact dans le sens de faire taire.

La rédaction avançait lentement, mais sûrement. On prenait conscience des résultats positifs obtenus, cependant l'évaluation de certains gestes en laissait plusieurs perplexes.

La résistance au changement n'était pas manifeste chez toutes les personnes, cependant on avait l'impression que toute l'équipe refusait d'avancer. Mme L'Écuyer et moi ne comprenions pas ce qui se passait. Nous nous interrogions sur le pouvoir des quatre personnes/enseignantes sur le fonctionnement de l'équipe-école.

Mon tuteur, M. Pelbec, est venu m'observer à une de ces rencontres d'équipe. C'était au mois de mars. Nous y sommes allées, mon accompagnatrice et moi-même de certaines propositions afin de vérifier les attitudes de l'équipe en regard l'une de l'autre ainsi qu'en regard des enfants. Ces attitudes étaient fonction de certaines

mesures disciplinaires utilisées face aux enfants: privation des récréations, devoirs supplémentaires, etc. Mme L'Écuyer et moi avons parlé des droits des enfants versus les privilèges. Nous avons réfléchi avec l'équipe tout en les informant sur certaines données concernant la nécessité de rendre les jeunes responsables tout en éduquant à la discipline.

J'ai demandé aux personnes de réagir sur ces observations et à ces informations, le silence était à l'honneur, sauf pour la porte-parole des quatre qui a dit: "J'ai parlé à Untel sur la tournure des événements et cette personne n'est pas d'accord avec la manière dont on travaille, on ne respecte pas ce qu'elle nous a dit de faire ..."

Cette personne ressource, professionnelle de la Commission scolaire a été importante lors du volet sur la discipline à l'école. Elle a sans doute outrepassé son mandat en continuant à influencer tout en travaillant avec un groupe d'enseignantes, biais par lequel il passait sa vision de l'école.

M. Dolbec, mon tuteur m'a grandement aidée à voir clair dans toute cette affaire. Cependant les moyens de

réaménager des conditions de travail d'équipe me revenaient. À partir de ce moment, l'équipe a travaillé en petits groupes lors des réunions. J'ai insisté pour que chaque niveau soit représenté dans chaque sous-groupe. Madame L'Écuyer la directrice, a avisé la personne en question que dorénavant il devait la consulter avant d'émettre des opinions ou directives aux enseignantes et qui plus est, tout travail particulier avec un groupe l'obligeait à l'inviter à la dite rencontre.

Les jours suivants cette personne s'est retirée de l'école, les quatre enseignantes ont demandé un changement d'école avec conditions.

Le leadership de l'école est revenu peu à peu dans les mains de la personne concernée, soit la directrice. Elle a, à ce moment-là pu le réaffirmer. Les semaines suivantes j'ai rencontré chaque personne de l'équipe. Certaines m'ont demandé un rendez-vous, d'autres furent convoquées. Un soulagement immense s'est exprimé par rapport au petit ménage, on a proposé d'aller de l'avant avec le travail de réflexion sur les attitudes pouvant assurer que l'on véhicule par nos comportements les valeurs proposées au projet éducatif.

La rédaction du projet éducatif s'est poursuivie. On constata que nulle part la philosophie qui sous tend toute l'action éducative de l'école était explicite. On me demanda de réaliser un texte et de le présenter pour approbation à l'équipe. J'ai accepté et l'ai composé à la lumière du décodage des écrits sur ce qui avait été vécu à l'école. Ce texte renforçait l'utilité de la grille (annexe 1) élaborée afin de supporter le travail des attitudes témoins de valeurs exprimées implicitement ou explicitement au projet éducatif.

J'ai pu vérifier ici l'opérationnalisation du modèle participatif de Hersey et Blanchard où effectivement un changement d'attitude individuel où la prise de conscience à la nécessité de se prendre en charge comme individu modifie à moyen et à long terme l'attitude globale d'une équipe. J'ai commencé à croire depuis le mois d'avril, où les personnes ont choisi et décidé de s'épauler, d'échanger et de collaborer avec authenticité entre elles, qu'il pouvait y avoir de l'espoir à la réalisation du troisième volet soit: "la collaboration avec les parents".

De fait, déjà on leur laissait plus de place, timidement on élaborait quelques projets de surveillance

et d'animation des ateliers, certaines personnes recrutaient des parents pouvant aider les enfants en lecture. L'informatique devint le lieu de prédilection de collaboration école/famille.

L'aménagement d'un coin ombragé sur le terrain de l'école devenait prétexte à quelques rencontres où parents et enseignants s'apprivoisaient tout en réalisant des activités de recherches et de jeux forts enrichissants. Il y avait même des échanges sur des expériences à vivre l'an prochain ce qui s'actualisera dans des projets concrets dès le mois de juin lors de la planification de la rentrée 88-89.

Fondamentalement la majorité des membres de l'équipe était prête pour vivre le troisième volet, mais l'ignorait. Un retour sur les années antérieures et l'évaluation du processus de croissance enclenché par le projet éducatif ont donné le goût de la reprise en charge de son devenir et de choisir les actions à faire au lieu d'attendre que quelqu'un dise quoi faire et comment le faire.

5.3 Stage: activités parascolaires (leadership andragogique)

La rédaction du projet éducatif n'est qu'un aspect de l'expérimentation du leadership andragogique. Cet exercice a suscité quelques remous dans l'équipe par les exigences que cela a posé au niveau de la réflexion et de l'interrogation. Je traiterai de cet aspect à l'étape de l'analyse critique et l'on verra jusqu'où j'ai dû m'impliquer comme personne et comme professionnelle afin de travailler de pair l'écriture et le vécu de ce projet avec cohérence et transparence.

Le mandat de changer l'aménagement des activités parascolaires a été présenté à l'équipe dès janvier afin de permettre la distribution des budgets et la réalisation d'activités le plus tôt possible. Il me fallait proposer aux enseignants et enseignantes des activités ayant une valeur plus éducative en cohérence avec certains programmes académiques qui permettaient aux jeunes de vivre et de partager des expériences différentes de celles habituellement vécues à la maison. De plus, la directrice souhaitait que les montants alloués aux frais de transport soient très faibles et que les activités rejoignent davantage toute la clientèle de l'école, sinon les deux cycles séparément. Le but était

d'éviter les petites activités vécues par classe comme cela se faisait depuis toujours. Le projet des activités parascolaires devait favoriser l'échange entre les différents niveaux tant de la part des enseignants et enseignantes que de la part des enfants et des parents.

Le "petit train" des activités a été mis sur rail avec un sous-comité composé de trois enseignant(e)s et moi-même. Effectivement, un "petit train" présenté pour chaque niveau intégrait des wagons aux activités tantôt de classe, de cycle et d'école. Très peu de sorties ont été faites. Les musées, théâtres, amuseurs publics, musiciens, apiculteurs, éditrice, écrivain, etc. sont venu(e)s à l'école Carle enrichir parents, enfants et professionnels. Les échanges tant dans les familles que dans les classes et au niveau de l'école ont été stimulants et créateurs.

Ce travail de proposition, d'implantation et d'expérience vécue a demandé temps et disponibilité de la part du sous-comité qui devait tenir compte des besoins exprimés par les classes et aussi amorcer le changement de mentalité pour élargir à la dimension de l'école l'animation d'activités parascolaires pertinentes et éducatives. Plusieurs rencontres, environ une dizaine

échelonnées sur à peine quelques sessions ont assuré la mise en oeuvre du projet. D'autres membres de l'équipe ont collaboré très étroitement avec le sous-comité et ont pris la relève dès que leur mandat officiel s'est achevé.

5.4 Stage: familiarisation au niveau des programmes (leadership pédagogique)

Au cours des mois où j'ai vécu ce stage, je ne puis dire que je me suis familiarisée avec les programmes au regard de leur contenu. Mon regard a porté sur le processus cognitif qui se retrouve en filigrane dans les programmes des matières de base au primaire. Ce processus de résolution de problème qui fait appel à la pensée logique de la personne et à sa rationalité est exploité de plus en plus. Apprendre aux jeunes à penser pour mieux intégrer les apprentissages réalisés dans leur vie de tous les jours, voilà l'objectif théorique fixé par le ministère.

Des échanges avec mon accompagnatrice et une comparaison des voeux exprimés et de la réalité dans le vécu m'ont permis de comprendre un peu la démarche qui se dégage dans cette approche. Dans l'ensemble il s'agit d'habiliter l'élève à voir une problématique (en en dégageant les données factuelles pertinentes à sa

compréhension), ensuite lui permettre de juger des moyens à utiliser pour résoudre le problème, (ceci se fait par la sélection du contenu notionel enseigné dans une matière). Ensuite il décide et applique la règle, la loi, le principe (parce qu'il sait, comprend et sent que c'est opportun dans ce contexte problématique).

Mon accompagnatrice m'a demandé de réaliser un petit travail d'intégration de ma compréhension dudit processus. Elle m'a demandé de faire l'étude globale du programme de formation personnelle et sociale (F.P.S.) qui devient obligatoire en septembre 1989 et elle m'a demandé de choisir ensuite un module pour toute l'équipe soit de la 1re à la 6e année. Quelques activités de ce module devront être vécues par tous les élèves de l'école à raison d'une heure par mois.

J'ai lu le programme en faisant la distinction entre le contenu présenté au premier cycle et au deuxième cycle. J'ai relevé les points communs spécialement dans le module intitulé les relations interpersonnelles. Une sélection de contenu en regard des objectifs retenus a été faite en précisant la ou les matières pouvant intégrer les apprentissages présentés par le biais du programme de F.P.S.. Le guide fourni par le ministère

est bien fait et facilite grandement le travail de préparation et de supervision pédagogique. Chaque classe vivra une activité d'apprentissage d'environ une heure portant sur un thème proposé dans le module sur les relations interpersonnelles. Cette heure sera vécue par tout le monde au cours d'une même journée afin de favoriser les échanges entre les enseignants de différents niveaux, entre les frères et soeurs d'une même famille et avec les parents.

A la présentation de ce projet pouvant faciliter l'implantation du programme par les enseignants et enseignantes, ces derniers ont aimé la façon modérée de procéder et ont apprécié le choix de module et des thèmes qui permettent de travailler une des valeurs au projet éducatif soit le respect des différences chez les autres. L'équipe aimerait en septembre travailler ce nouveau programme au curriculum avec les parents désireux d'en connaître davantage. Une démarche à l'éducation des adultes sera entreprise dès le début de l'année par le comité d'école.

5.5 Stage: vécu quotidien d'une directrice d'école au primaire

Le stage s'échelonnant sur plusieurs mois m'a permis de vivre en plus des expériences structurées, des parcelles de vie école comme directrice adjointe remplaçant la directrice absente. Ces journées ou ces quelques heures m'ont baignée d'une réalité remplie de défis au niveau de la gestion du temps, des relations humaines diversifiées et finalement du soutien administratif.

Le plan d'une journée passée à l'école doit être souple afin d'ouvrir l'espace bureau aux personnes pour qui on est là. La paperasse à remplir, le budget à élaborer, les documents à lire, ces activités n'ont pas lieu aux heures normales d'opération d'une école. Ces travaux et dossiers doivent la plupart du temps être traités avant l'arrivée des personnels ou après leur départ. De quels imprévus est donc faite la journée de la direction? Voici quelques exemples: une enseignante désire parler de problèmes avec certains élèves ou encore travailler avec certains programmes et guides, un parent veut discuter d'un point litigieux à l'égard de son enfant, le concierge doit changer ou renouveler son équipement d'entretien, la secrétaire est stressée devant

l'ordinateur et veut du support et éventuellement un cours de formation, un enfant est blessé gravement sur la cour. Cette énumération est loin d'être exhaustive. Les besoins sont nombreux, les problèmes répétitifs et parfois complexes vu la dimension sociale qu'a l'école québécoise, i.e. de voir au bien-être et au développement intégral de la personne qu'est l'enfant. On doit être disponible, saisir rapidement et évaluer la dimension du problème sans avoir le temps de posséder toutes les données importantes, qui éclairent notre décision, on doit s'adapter, être calme et rassurante, ferme et tenace. Un travail emballant qui se fait à la mesure de ce qu'on est comme personne et de ses compétences comme professionnelle, seule et solitaire en majeure partie du temps.

CHAPITRE VI

ANALYSE CRITIQUE DE L'INTERVENTION

6.1 Pré-stage

Le pré-stage ne fait pas partie de l'intervention comme telle, toutefois il est opportun de mentionner que sans cette période préparatoire il aurait été très difficile, sinon impossible de vivre l'expérience en appliquant le modèle de Kolb et Ruben. Comme je n'étais pas membre de l'équipe-école à temps plein et que je n'avais pas participé à l'élaboration du projet éducatif depuis ses débuts, il me fallait un temps d'observation, de réflexion et d'échange afin d'aller puiser toute l'information nécessaire pour maximiser les apprentissages ultérieurs acquis par l'expérience concrète d'un vécu d'une direction d'école. Cette période presque aussi longue que le stage m'a permis de voir et de sentir des phénomènes liés aux relations entre

les individus qu'il aurait sans doute été impossible à percevoir dans le feu de l'action.

J'ai noté à mon accompagnatrice combien l'équipe était axée sur la tâche et comment chaque individu travaillait très fort en tant que professionnelle et s'impliquait à fond dans ce rôle. Toutefois la prise de position comme personne, le support d'individu à individu, la capacité de dire ou de se dire en son nom et non en tant qu'enseignante et enseignant était minime.

J'ai aussi noté que chaque niveau était très autonome voire même auto-suffisant. Les contacts avec autrui étaient alors peu ou pas nécessaires. Le fait que l'école soit à aire ouverte et que le regroupement en diade des premières années, des deuxième ... soit solide et efficace, pouvait nuire ou du moins ralentir un cheminement d'équipe-école. En résumé, je percevais une relation très intense, intime et amicale à l'intérieur de chaque niveau, mais un peu le contraire en équipe.

C'est ainsi que de ces observations j'ai pu préparer mon entrée tout en douceur, i.e. respectueuse de ce qui était vécu. Mon accompagnatrice et l'équipe semblaient très bien se porter et s'épanouir dans ce contexte.

6.2 Stage, volet de la gestion en général

En regard du premier objectif qui était de mieux comprendre la spécificité du rôle de la direction d'école.

Mes lectures et échanges avec mon accompagnatrice ont confirmé que la directrice d'école doit être à la fois une pédagogue avertie et une gestionnaire efficace. Un style particulier de gestion qui est celui de la gestion participative va au-delà de simples techniques exécutoires, il implique des valeurs et même une conception particulière de la personne. A l'école il s'agit autant, sinon plus, "d'une philosophie de gestion que d'une technique de gestion".

Les habiletés nécessaires à la pratique de la gestion ont été identifiées par Mintzberg (1978). Je les endosse tout en jugeant que l'acquisition de ces habiletés exige d'abord une personne désireuse de croître, capable de s'adapter et surtout disponible et accueillante aux changements. Voici l'énumération de ces huit habiletés. 1) Capacité pour transiger avec les collègues, i.e. établir des contacts, les transformer en sources d'informations pertinentes et négocier. 2) Capacité à exercer un leadership, i.e. comment transiger

avec ses partenaires sans utiliser son autorité fonctionnelle, comment motiver, entraîner, aider, supporter et éviter de susciter la dépendance. 5) Capacité à traiter l'information, i.e. élaborer un réseau informel d'informations pertinentes, valider et assimiler ces informations, les modéliser en situations réelles et diffuser l'information de façon efficace. 5) Capacité à prendre des décisions dans l'incertitude et l'ambiguité, i.e. juger du moment approprié pour prendre une décision parmi tant d'autres, rechercher des alternatives et évaluer leurs conséquences, rechercher et définir des critères valables qui guident le jugement, tenir compte des valeurs mises en cause par certaines décisions. 6) Capacité pour allouer des ressources, i.e. choisir parmi les nombreuses demandes justifiées, allouer son propre temps, décider des projets qui réclament ressources. 7) Capacité d'entrepreneur, i.e découvrir des opportunités, développer et maintenir la curiosité, l'imagination et la persistance, implanter un changement. 8) Capacité de s'analyser soi-même, i.e. comment comprendre ses tâches, comment définir ses objectifs personnels et ceux de l'organisation, comment se situer par rapport à l'organisation, comment élaborer ses stratégies personnelles, comment apprendre continuellement et s'ouvrir aux autres.

Si je me permets de résumer ainsi toute les lectures et discussions m'éduquant et m'instruisant sur le rôle de gestionnaire de la directrice d'école, c'est que cette nomenclature facile à relire me permet de découvrir les domaines où mes connaissances sont incomplètes, faibles ou mal comprises. Il faut aussi mentionner que cette liste en huit points ne suppose pas une chronologie quelconque, il m'appartient de mettre mes priorités de formation ou d'information en fonction de mes besoins du moment et une fois le stage terminé. Finalement, il est opportun de souligner que ces habiletés n'ont pas été définies par quelque rêveur ou théoricien à l'imagination fertile. Elles découlent directement et de façon consistante de l'examen scientifique des rôles remplis par de nombreux gestionnaires.

6.3.1 Stage, volet de la gestion pédagogique

En regard du premier objectif qui était de mieux comprendre la spécificité du rôle de la direction.

Tous les moments de mon stage ont été imprégnés de l'importance accordée à la gestion pédagogique. Pour mon accompagnatrice la pédagogie à l'école était sa priorité. Heureusement pour moi, la revue Vie pédagogique, nº 53, mars 1988, a présenté un dossier bien documenté sur les

bons directeurs d'écoles. Quelques pages traitent particulièrement du rôle d'animateur pédagogique. Il y a peu d'écrits dans le sens de cette nouvelle conception de la direction d'école qui va au-delà du management et qui dispose naturellement à la supervision pédagogique. Vie pédagogique, nº 55, juin 1988, parle avec sagesse et sérieux de ce dossier de l'heure qui préoccupe beaucoup de directions.

Dans le document intitulé Dossier, pages 21, 22, 23 de Vie pédagogique, nº 53, les enseignants émettent les opinions suivantes: "dans le cas de la direction animateur pédagogique, on entre carrément dans le domaine des attentes, on ne connaît pas de personne ayant exercé ce rôle là". On n'en considère pas moins qu'il est du devoir du directeur d'école de s'occuper de la pédagogie. Ce dernier devrait faire passer son rôle de pédagogue avant son rôle d'administrateur. Ils ajoutent ceci: "ou bien ce sont des administrateurs et alors ils devraient administrer autre chose que des écoles, ou bien ce sont des administrateurs d'un milieu pédagogique et alors ils devraient connaître un minimum de choses en ce domaine".

Pour contribuer au développement pédagogique de son école, la directrice doit apporter de l'eau au moulin, être bien renseignée sur les principaux courants pédagogiques, répondre aux demandes d'information des enseignants, déterminer les besoins de perfectionnement de chacun, inciter les enseignants à bâtir des projets et en proposer eux-mêmes. Elle doit avoir une prédisposition aux changements et une capacité d'adaptation. C'est aussi quelqu'un qui est au moins un pas en avant sur les enseignants, quelqu'un qui incite à aller plus loin, c'est comme une éveilleuse qui pique la curiosité, suscite l'intérêt et provoque l'action.

De fait, j'ai vécu mon stage aux côtés d'une de ces directrices possédant la plupart sinon toutes ces qualités et qui répondaient à ces nombreuses exigences. J'ai vu et senti à plusieurs reprises la solitude, l'immense solitude liée à cette fonction. Les enseignants attendent toujours et beaucoup de leur direction. A l'école Carle la collaboration entre ces deux instances éducatives ne manque pas, mais le support envers la personne qui assume le rôle de direction est quasi absent. La collaboration se vit au niveau des tâches, tandis que le support se donne de personne à personne, c'est un geste plus intime et plus discret.

Selon mes observations, cette attitude fondamentalement empathique n'existait pas, mais s'est manifestée discrètement vers les dernières semaines.

Je me suis alors permise d'en parler avec mon accompagnatrice et ensembles nous avons tenu une rencontre d'équipe sur les concepts de collaboration et de support. D'une démarche très théorique au début, l'exercice s'est actualisé par un listing de gestes témoins d'attitudes de support ou de collaboration entre pairs d'une part et d'autre part avec la direction. Ces quelques quatre-vingt-dix minutes de réflexion commune et de témoignages furent positifs dans le sens d'un changement individuel et infailliblement collectif.

6.2.2 Stage, volet de la gestion administrative (budget)

Le premier objectif du stage était de mieux comprendre la spécificité du rôle de la direction.

Cet aspect de gestion du budget a été réduit à sa plus simple expression. Pour mon accompagnatrice, administrer au plan financier une école primaire n'a rien de complexe. Les énergies et le temps alloués se résument à quelques trois semaines réparties à divers

moments durant l'année scolaire. Le leadership s'exerce au plan décisionnel partagé avec l'équipe-école au complet. Cela nécessite une consultation des enseignants, de la secrétaire et du concierge. Échanger sur leurs besoins, en faire une liste par priorité tout en assurant un suivi et une cohérence dans les aménagements afin d'améliorer les situations de ces personnes d'année en année.

Pour ce qui est des écritures comptables, de la manipulation des données informatisées, de la classification des réquisitions et des factures, cela relève des fonctions de la secrétaire. La supervision de ces activités se fait occasionnellement par la directrice, certains jours où il n'y a pas de choses d'ordre pédagogique ou humain à s'occuper.

A l'école le budget décentralisé comprend deux fonds. Fond I: opérations courantes où les sommes assurent le fonctionnement général de l'école, i.e. matériel didactique, besoins au niveau du secrétariat, téléphone, électricité, chauffage et produits d'entretien des locaux.

Fond II: budget d'immobilisation pour des projets à caractère physique (ex. aménagement des bureaux, salle de prof...).

Il est intéressant de voir s'ajouter en cette année 87-88 un montant supplémentaire au fond I afin d'assurer les services d'un agent de bureau. La Commission scolaire des Draveurs veut ainsi libérer la secrétaire de quelques tâches simples afin de lui permettre de s'occuper davantage de l'administration de l'école et ainsi permettre à la direction de gérer l'animation pédagogique et humaine de son école.

Chaque direction peut aussi rentabiliser son immeuble école et ses équipements en décidant de louer certains locaux. Ceci se fait par la signature de protocoles d'ententes où la direction doit nécessairement voir à satisfaire le locateur tout en protégeant le bien public qui est là d'abord et avant tout pour la clientèle de l'école, ce pourquoi l'institution est érigée, i.e. les enfants.

Voici dans l'ensemble la composition des éléments de base d'un budget école.

Clientèle (n. élèves) x 50. per capita

Entretien ménager (m^2) x .90 mètre carré

Téléphone: 3 000.00 $

Électricité et

Chauffage: 25 000.00 $

Transport: (n. élèves) x 1 00 $ per capita

Ajout selon l'école: garderie, location de salle

6.3 Stage en regard du deuxième objectif qui est d'expérimenter le leadership andragogique en travaillant avec les enseignants et les parents.

L'exercice de ce leadership s'est pratiqué d'une manière fort exigeante comme personne. Je dirais que le savoir-être a dominé toutes les actions entreprises et que c'est aussi à ce niveau où je me suis le plus enrichie et ai réalisé le plus d'apprentissages.

J'ai un sérieux problème ici, maintenant à faire l'analyse critique des interventions. Du savoir être, ça s'observe par autrui, ça se sent et se vit par la personne impliquée au fur et à mesure de son cheminement. Définitivement que toute ma démarche entr:prise lors de mon diplôme en andragogie m'a été d'un support constant et sécurisant. J'ai souvent relu la synthèse personnelle des principes retenus chez les auteurs étudiés dans mon

programme de formation. Synthèse personnelle à partir de la classification de Marilyn Ferguson dans Les Enfants du verseau, Chapitre X, (1981). Actualiser ce cadre théorique dans une ou l'autre de ces composantes en fonction du nouveau paradigme demande de la force de caractère et de la confiance en soi. Cela suppose un équilibre émotif et une croyance aux bienfaits du changement. L'école, institution plus ou moins forgée, dans ses structures visibles et invisibles et dans la mentalité des gens qui l'habitent me ramenait constamment à l'ancien paradigme. Ne pas céder, continuer d'espérer et de croire en soi et aux autres dans la solitude a drainé à certains moments beaucoup de mon énergie. J'ai même eu peur de ne pas tenir le coup, particulièrement en cette fin de février où j'ai écrit dans mon journal de bord: "partager le pouvoir avec les exigences de contrôle de soi et de discipline que cela m'impose comme personne me vide. La collaboration, coopération est-ce réaliste? Et si je cessais d'être leader et devenais patron? J'apprends à cette expérience comment exposer mes limites acceptables pour le bien de l'équipe et des individus qui la composent. A ma surprise et satisfaction, cela les amène à "tenter" de dire ce qui ne doit pas être tu ... malgré tout, je crois fermement que le "burn out" me guette si je ne suis pas vigilante sans

devenir méfiante, si je ne demeure pas lucide sans devenir irréaliste, si je ne conserve pas le "pouvoir" sur ma personne sans me replier et me fermer. Quel défi de taille de compétition avec soi pour être plus solidaire avec autrui".

Le recul et réflexions faites, les malaises et inconforts vécus venaient de la résistance des gens aux changements que je proposais. Cette résistance saine et utile prend parfois des proportions alarmantes aux yeux du leader. Toutefois dans la réalité ce n'est pas aussi dramatique que cela paraît. Les observations et témoignages de mon accompagnatrice confirmaient cette réalité fondamentalement saine. Selon Klein: "l'être humain désire à la fois le changement et son rejet. Il soutient que son opposition par l'individu ou un groupe est une forme de conflit fonctionnel qui permet d'identifier des problèmes importants qui pourraient surgir, suite à l'adoption du changement. Cette résistance peut aussi permettre de remettre en question le besoin réel de certains changements. Le changement est souvent requis, désirable ou même désiré, mais la personne a aussi besoin de stabilité, c'est le revers de la médaille". Klein The dynamics of resistance to change some notes in changing organizational behavior, p. 414.

J'ai tenté de conserver l'équilibre du milieu, malgré la grande déstabilisation de certains individus à certaines périodes. Le bris même du système école aurait annulé toute possibilité de changement et m'aurait discréditée face à mon accompagnatrice et surtout à mes propres yeux. Préserver un certain équilibre parfois précaire en déstabilisant, voilà le paradoxe du projet éducatif. Voilà aussi ce qui fait que le changement ne doit pas être désiré pour lui-même et que la planification d'une stratégie ne doit pas se faire au rythme de celle(s) qui conçoivent ledit changement, mais au rythme des personnes qui le vivent et dont la grande partie du succès en dépend.

J'ai retrouvé dans le livre La Gestion proactive de A. Martin, page 221, (1988), un réaménagement de la version préliminaire du modèle de changement de Hersey et Blanchard (1977) présenté en référence. A ce modèle réaménagé est ajouté un tableau des stratégies pouvant favoriser le changement institutionnel. Le tableau 3 illustre le modèle.

Tableau 3

Facteurs de changement et temps/effort correspondant

Stratégies pouvant favoriser le changement institutionnel	Énergie requise pour surmonter la résistance
Chance? * facteurs 1 à 6	Personnalité
Contact soutenu (empathie, affection, amour ou sentiments contraires) * facteurs 1 à 5	Sentiments
Prise de conscience que des valeurs fondamentales sont erronées * facteurs 1 à 4	Mentalités
Mentors, événements exceptionnels * facteurs 1 à 3	Convictions
Récompenses, sanctions, pouvoir catalytique, modèles * facteurs 1 et 2	Comportement
Entraînement, pratique, simulation * facteurs 1	Compétences
Éducation, formation	Connaissances
	Heures → Vie complète Temps nécessaire au changement

Ce tableau permet de visualiser d'un coup d'oeil l'énergie requise pour surmonter la résistance au changement et de faire valoir l'ampleur du temps nécessité selon que l'on s'adresse à l'aspect cognitif ou à l'aspect affectif chez les personnes. Plus on s'élève dans la structure d'implantation du changement, plus la composante affective est importante. Les valeurs et leurs perceptions nécessitent beaucoup d'empathie de la part du leader instigateur et initiateur du changement. Il doit posséder une conscience très précise des perceptions des individus au sujet du milieu où s'implante le changement et avoir la souplesse requise pour maintenir des rapports sains et continus avec des personnes représentant d'autres systèmes de valeurs.

Dans l'ensemble, je considère que mon stage et mes interventions en particulier au niveau du projet éducatif m'ont permis de vérifier la pertinence du modèle réaménagé tout en m'aidant à me situer et à me sécuriser par rapport au temps et à l'énergie à investir.

6.4 Stage en regard du troisième objectif qui était de me préparer à l'exercice du leadership pédagogique en me familiarisant avec les programmes d'enseignement au niveau primaire.

Le ministère de l'éducation est très explicite dans son énoncé de politique et plan d'action intitulé L'École québécoise (1979). Il affirme que les programmes d'étude constituent l'un des éléments essentiels du projet éducatif de l'école. Ces derniers synthétisent et expliquent à la fois non seulement les visées éducatives, mais également les contenus d'apprentissage que l'on juge essentiels à la formation des élèves.

Effectivement, la lecture en diagonale de certains programmes, en particulier dans les matières de base précisent davantage les objectifs de formation et les apprentissages que les élèves devraient normalement avoir atteints ou réalisés selon les étapes de leur développement, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes. Ces contenus demeurent toutefois très théoriques et supportent peu l'enseignant(e) dans son travail au quotidien. Il est opportun de souligner que ces documents présentent une amélioration sensible sur les programmes-cadres élaborés au cours des années soixante-dix.

A l'analyse, je dirais que le ministère a atteint ses objectifs quant à la présentation de programmes mieux structurés. Là où je perçois une lacune, c'est au niveau

du partage de cette responsabilité avec les commissions scolaires et finalement les écoles. Plusieurs commissions scolaires voient le nombre de conseillers pédagogiques diminuer. La conséquence directe de cette diminution fait que les personnes demeurant à ces postes cumulent plusieurs dossiers et manquent de temps et de ressources pour bien se les approprier. De plus en plus on propose aux directions de prendre en charge la supervision pédagogique et cela leur apporte un surcroît de travail dans le contexte actuel tout en rendant leur tâche très lourde.

Dans le dossier traitant de la supervision pédagogique, nº 55 de Vie pédagogique, Nicole Tardif fait une distinction entre la supervision de direction et la supervision d'assistance. Elle précise que cette dernière est assurée par les conseillers pédagogiques ou chefs de groupe en termes de consultation et de conseil à caractère spécialisé auprès de la direction ainsi qu'auprès du personnel enseignant. Pour ce qui est de la supervision de direction elle s'assure uniquement par la directrice ou directrice adjointe qui prennent des décisions éclairées afin d'atteindre les buts et les orientations de l'école. Pour les premiers responsables de l'école, le contrôle est une vérification, un examen;

l'évaluation est une démarche au cours de laquelle ils posent un jugement lequel les conduit toujours à une prise de décision qui peut porter soit sur les objectifs visés, soit sur les plans établis ou les activités réalisées. Quant à la supervision, elle est une démarche qui vise à assister les enseignant(e)s dans l'amélioration de l'éducation et à fournir des services de soutien à l'enseignement.

La description de l'activité de gestion de la direction d'école fait apparaître clairement les distinctions entre le contrôle, la supervision et l'évaluation. Pour ma part, après avoir vécu mon stage d'intervention à ce niveau, j'endosse cette forme de gestion, mais je remarque qu'à l'école primaire, tout le processus de supervision d'assistance (fonction de service) est assumé et réalisé par une seule et même personne, la direction et ceci s'ajoute à sa fonction hiérarchique de supervision de direction.

CONCLUSION

Il s'est dégagé une satisfaction générale depuis l'émergence d'idées, de la classification de celles-ci et de l'écriture comme telle sur le sujet de mon expérience de recherche et d'intervention.

Ce travail écrit est le témoignage rationnel et affectif du cheminement réalisé dans le cadre d'une maîtrise en éducation qui a vu son aboutissement par le vécu d'un stage. Je crois que j'ai atteint mes objectifs à travers un processus rigoureux nécessitant une discipline personnelle doublée d'un sens aigu de l'organisation. Les apprentissages réalisés ont été et seront encore longtemps des valeurs sûres au niveau de la croissance personnelle. Tous les savoirs ont été touchés, les savoir, savoir-faire et savoir-être. L'implication globale et totale de ma personne tout au long de ces années et plus particulièrement au cours de cette dernière où j'ai appliqué et opérationnalisé quelques théories, où j'ai expérimenté diverses

méthodologies m'a permis d'exploiter avec sérénité mon potentiel humain.

Ce travail d'abord et avant tout d'intégration m'a été profitable dans l'exercice futur de mes activités éducatives diversifiées. Après une telle expérience ressentie et comprise dans son ensemble, je ne suis plus l'éducatrice que j'étais ni même la personne que j'ai jadis été. En tant qu'éducatrice, je crois avoir reconnu et retrouvé l'immense potentiel de changement qui dort au plus intime de chaque individu. Je constate que l'école "en général" est l'une des institutions les plus remise en question dans la société moderne. Elle m'étouffe et m'insécurise et m'invite au silence et à la démobilisation. Il en est parfois ainsi pour certaines personnes qui lui fournissent ses raisons d'être. Sortir du système institutionnel un certain temps ou à jamais, afin de mieux actualiser mon propre potentiel de changement ne peut être que positif. Je serai moins préoccupée de la survie même du système qui m'emploie et qui perd un peu plus chaque année le grand objectif de participer à l'épanouissement total des personnes qu'il doit éduquer et à qui il doit enseigner. Une éducatrice libérée des structures, voilà le statut que je me donne avec l'espoir de bien et mieux influencer les systèmes

d'éducation dont je suis partie prenante comme personne et non comme professionnelle liée à la structure interne de l'une ou l'autre des institutions scolaires.

La personne que je suis devenue à l'expérience du stage, est plus tolérante face à l'ambiguité. J'ai appris à suspendre mon jugement, à composer avec les événements qui renforcent l'incertitude, mais obligent de même à chercher la meilleure solution possible. Il ne s'agit pas de patience temporaire déployée ici et là, mais d'une manière d'être plus en confiance dans l'attente du changement, plus en contact avec les petits mouvements qui conduisent lentement mais sûrement au changement souhaité. En résumé je me qualifierais sans prétention, mais avec fierté d'être plus "sage".

BIBLIOGRAPHIE

BROSSARD, Luce, CORRIVEAU, Guy, 1988, Portraits de bons directeurs et de bonnes directrices d'écoles in: Vie pédagogique, nº 53, mars.

_____, TARDIF, Nicole, 1988, La supervision pédagogique in: Vie pédagogique, nº 55, juin.

Centre de l'éducation permanente de la Nouvelle Angleterre, 1968, Operation Mainstream: A Report on Problem Solving and Helping Relationing.

Commission scolaire des Draveurs, 1986, Délégation de pouvoirs.

_____, 1987, Politiques, règlements et procédures de gestion des cadres d'école.

École nationale d'administration publique, Programme intégré de perfectionnement en gestion d'école.

Module 1, 1982 "La direction d'école"
Module 2, 1982 "Environnement école"
Module 4, 1983 "Synthèse des modules 1-2-3"
Module 5, 1984 "Dimension psycho-sociale, personne et groupe dans le management"

Educational Leadership Center, Western University, Ontario, 1986, Role of the Principal.

FERGUSON, Marilyn, 1981, Les enfants du verseau, Calmann-Levy, 1981, chapitre IX.

HERSEY, Paul and BLANCHARD, Kenneth H., 1977, Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources, Prentice-Hall.

KLEIN, D., 19 ò, Some notes: The Dynamics of Resistance to Change: The Defender in: dossier sur les éléments-clefs du projet éducatif, E.N.A.P..

KOLB, David A., 1974, Organizational Psychology: A Book of Readings, 2nd ed., (Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc.).

_____, 1984, Experiential Learning and Development, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc..

KNOWLES, Malcolm, 1980, The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy, New York: Association Press, chapitre 3.

MARTIN, Alain, 1987, La gestion proactive, L'Institut supérieur de gestion, Ottawa, Canada.

McKENZIE, Leon, 1977, The Issue of Andragogy (Adult Education, été), pp. 225-229.

METZGER, Christia, 1985, Helping Woman Prepare for Principalships; in Working Woman, August.

Ministère de l'éducation du Québec, 1979, Livre orange, L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action.

_____, 1980, Livre vert, Le projet éducatif.

MINTZBERG, H., 1978, The Nature of Managerial Work, Harper and Row.

MUCHIELLI, R., 1972, Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, Paris, E.S.F..

NAUD, André et MORIN, Lucien, 1979, L'esquive, Conseil supérieur de l'éducation, Québec.

PERRON, Jacques, 1981, Valeurs et choix en éducation, St-Hyacinthe, Québec, Edisem.

ANNEXE I

Grille de valeurs et attitudes
témoignant de ces valeurs

Annexe 1

Grille de valeurs et attitudes
témoignant de ces valeurs

Valeurs affectives:

L'actualisation - L'authenticité - L'écoute - La disponibilité - Aimer - Etre aimé - L'appartenance - S'exprimer - La souplesse - La réceptivité affective.

Nomenclature de certaines attitudes de la part de personnes responsables de l'éducation pouvant faciliter l'actualisation de la dimension affective.

1. Faire prendre conscience à l'enfant de sa place dans le groupe.
2. Voir à ce que chacun ait sa place dans le groupe.
3. Faire prendre conscience à l'enfant de l'image qu'il projette dans le groupe.
4. Vivre un contact individuel avec chaque enfant.
5. Valoriser les talents de chacun.
6. Poser des gestes affectueux (sourire, bras autour du cou ...).
7. Souligner l'anniversaire d'un enfant.
8. Féliciter un enfant pour un travail bien fait.
9. Féliciter un enfant pour un geste d'initiative, de création ...
10. Permettre à l'enfant de s'apprécier dans un travail.
11. Faire prendre conscience à l'enfant de sa satisfaction ou de son insatisfaction personnelle.
12. Faire verbaliser à l'enfant son vécu lors d'une rencontre individuelle.

13. Faire verbaliser à l'enfant son vécu lors d'une rencontre avec ses parents.

14. Souligner d'une manière attentive les événements importants pour l'enfant. (victoire, bottes neuves, naissance, maladie, décès ...).

15. Renforcer les bons comportements.

16. Éviter d'attaquer la personne de l'enfant qui a un comportement inacceptable, (tu es méchant, tu es insignifiant, tu es ...).

17. Renforcer les réussites.

18. Inviter l'enfant à poser un geste concret pour mieux s'entendre avec autrui.

19. Faciliter l'intégration d'un enfant non accepté dans un groupe.

20. Retirer respectueusement un enfant trop turbulent du groupe.

21. Demander à un enfant d'en aider un autre.

22. Accueillir spécialement un enfant qui a été absent.

23. Présenter un(une) nouvel(le) arrivé(e) dans la classe.

24. Confier des responsabilités diverses à l'enfant par lesquelles il pourra se valoriser.

<u>Nomenclature de certaines attitudes de la part de personnes responsables de l'éducation pouvant faciliter la capacité d'accepter l'expression affective</u>.

25. Accepter qu'un enfant ait de la peine et le manifeste.

26. Accepter qu'un enfant ait de la joie et le manifeste.

27. Accepter qu'un enfant soit fatigué et le dise.

28. Apprendre aux enfants à partager la peine de l'autre.

29. Apprendre aux enfants à partager la joie de l'autre.

30. Sensibiliser les enfants aux différentes façons de vivre sa peine (cris-pleurs-larmes-silences-tristesse ...).

31. Pancartes et cartes d'expressions affectives.

32. Tableaux, posters d'expressions affectives.

33. Accueillir l'expression affective d'un enfant aux prises avec des difficultés familiales.

Nomenclature de certaines attitudes de la part de personnes responsables de l'éducation pouvant faciliter le développement de l'écoute des affects positifs et négatifs.

34. Essayer de comprendre (échanges - personnes ressources ...). Pourquoi un enfant a de la peine.

35. Essayer de comprendre (échanges - personnes ressources ...). Pourquoi un enfant est agressif.

36. Attitude empathique qui reflète le sentiment positif ou négatif chez l'enfant.

37. Permettre à un enfant de s'expliquer face à un comportement.

38. Permettre le "Feed-Back" (rétroaction) positif ou négatif sur certaines activités vécues au niveau de la classe.

39. Aider et supporter l'enfant à exprimer ce qu'il ressent même si cela me remet en cause.

Valeurs sociales:

L'ordre - La discipline - L'obéissance - La sécurité - L'honneur - L'appartenance - La communication - Le sens démocratique - Le partage - L'esprit social - L'esprit d'équipe - La combativité.

Nomenclature de certaines attitudes de la part des personnes responsables de l'éducation pouvant faciliter le développement de la conscience des autres.

40. Inviter l'enfant à être à l'écoute des idées des autres.

41. Inviter les enfants à s'accueillir après quelques jours d'absence.

42. Organiser des échanges de messages socio-affectifs. (cartes de souhaits, de félicitations, correspondance, etc...) dans le but de socialiser.

43. Organiser des activités dans le but de provoquer de l'interaction sociale. (collaboration-communication - sens de l'organisation partage ...).

44. Permettre à l'enfant d'établir un ou des règlements de classe et d'en valoriser le bien-fondé.

45. Éveiller l'enfant aux différents seuils de tolérance vis-à-vis un même évènement.

46. Habituer l'enfant à attendre son tour dans diverses situations.

47. Organiser du travail d'équipe en rappelant le sens: d'équipe-coéquipier.

48. Inviter l'enfant à ne pas intervenir indûment dans une conversation.

49. Utiliser une méthode de résolution de problème collective face à un problème social de groupe.

50. Faire voter les enfants concernant certaines décisions de groupe.

51. Faire vivre des activités d'échanges ayant trait aux règlements, aux exigences, aux attentes.

52. Inviter l'enfant à exprimer sa fierté de faire partie du groupe: classe-école-ville-province-pays-humanité.

53. Inviter l'enfant à exprimer son opinion par rapport à "être partie" du groupe: classe-école-ville-province-pays-humanité.

Nomenclature de certaines attitudes de la part des personnes responsables de l'éducation pouvant faciliter le développement du respect de la collectivité.

54. Faire vivre des activités d'échange ayant trait au respect des consignes.

55. Donner des responsabilités à l'intérieur du groupe-classe.

56. Faire prendre conscience de la nécessité de respecter le matériel collectif. (livres-pupitres-locaux ...).

57. Faire prendre conscience de la nécessité de l'ordre et de la propreté pour respecter le matériel collectif.

58. Faire découvrir l'importance de circuler lentement, sans bruit et avec ordre pour la sécurité du groupe.

59. Faire comprendre l'importance de poser des gestes concrets pour conserver la properté.

Valeurs morales:

L'égalité - La responsabilité: droit - devoir - Le respect: soi - autrui - vie - environnement- L'intériorité - La solidarité.

Nomenclature de certaines attitudes de la part des personnes responsables de l'éducation pouvant faciliter le développement du sens du devoir.

60. Permettre aux enfants de choisir une responsabilité pour enrichir ou aider le groupe.

61. Inviter l'enfant à assumer une responsabilité jusqu'à la fin.

62. Supporter l'enfant pour qu'il fasse bien ce qu'il aime moins faire.

63. Inviter l'enfant à aller jusqu'au bout d'un travail commencé.

64. Inviter l'enfant à bien s'occuper par lui-même dans ses temps libres.

65. Organiser des activités pour permettre à l'enfant d'évaluer son comportement.

66. Supporter l'enfant dans les moyens qu'il se donne pour s'améliorer.

Nomenclature de certaines attitudes de la part des personnes responsables de l'éducation pour faciliter le développement du respect de soi.

67. Informer l'enfant sur ce qu'il est comme personne humaine.

68. Informer l'enfant sur ses besoins - désirs et intérêts comme personne (droits).

69. Parler de la sexualité - des drogues - de l'hygiène - de la santé physique - psychologique - mentale, non seulement dans le but d'informer, mais davantage de former.

70. Favoriser des échanges au niveau de la participation personnelle et significative dans la vie au quotidien (l'engagement).

Nomenclature de certaines attitudes de la part des personnes responsables de l'éducation pour faciliter le développement du respect des autres par la compréhension et le senti de l'autre.

71. Amener l'enfant à se donner des raisons personnelles en regard du bien de l'autre pour régler ses problèmes moraux.

72. L'initier à une méthode de résolution de problèmes moraux qui respecte la spécificité de la personne humaine (raison - affectivité - expérience).

73. Favoriser un "questionnement" intégratif (je sais ... Je me sens ... Je pense ... j'agis ...) qui favorise l'autonomie dans la prise de décision d'agir en fonction du bien.

74. Élargir la vision du monde en présentant les croyances différentes, les mythes, les préjugés, les superstitions pour ce qu'ils sont.

75. Présenter les différences entre l'attitude morale et l'attitude religieuse en évitant d'enfermer l'esprit et l'affectif dans une doctrine.

Valeurs intellectuelles:

La ténacité - La rigueur - L'esprit critique- L'effort - La curiosité - L'esprit méthodique - Le travail bien fait.

Nomenclature de certaines attitudes de la part de personnes responsables de l'éducation pouvant faciliter le développement d'un esprit critique et le goût de la découverte.

76. Inviter l'enfant à interroger l'évidence.

77. Familiariser l'enfant avec un type de "questionnement" situant les faits et les opinions.

78. Habileter à reformuler une définition toute faite.

79. Habileter à l'écoute de "ce qui est dit" davantage qu'à l'influence de "qui le dit".

80. Inviter à fouiller dans des écrits multiples avant de se faire une opinion arrêtée.

81. Présenter soi-même différents points de vue sur un sujet.

82. Habileter à évaluer les résultats positifs de l'erreur en démontrant le bien-fondé de la recherche qui s'en suit.

83. Habileter à évaluer les conséquences négatives de l'ignorance. "L'éducation coûte cher, que penser du coût de l'ignorance?"

84. Initier à l'ordonnance, la clarté et à la précision des démonstrations et des énoncés.

85. Inviter à la méfiance en regard des systèmes qui prétendent tout expliquer.

Nomenclature de certaines attitudes de la part de personnes responsables de l'éducation pouvant faciliter le développement du sens du travail intellectuel.

86. Habileter à la concentration sur un sujet, un thème, un événement.

87. Apprendre à tolérer la frustration devant l'exigence d'un apprentissage.

88. Habileter à examiner avec soin les étapes d'une démarche de travail intellectuel.

89. Habileter à comprendre le bien fondé de cette démarche.

90. Apprendre la persévérance devant la difficulté en étant ferme et constant dans nos exigences.

91. Inviter à la régularité dans un travail long. Viser l'excellence du début à la fin.

92. Expliquer ce que l'on entend par excellence. "Cela mérite d'être compris avant d'être recherché."

93. Proposer une méthodologie avant la réalisation d'un travail.

94. Supporter l'enfant dans son organisation face aux divers travaux.

95. Favoriser le respect du temps proposé initialement.

96. Organiser des échanges sur l'importance de la qualité de notre travail.

ANNEXE 2

Contrat de stage

Annexe 2

Contrat de stage

Il s'agit d'expérimenter le vécu d'une personne à la Direction d'une école primaire. Cette expérience se vivra au niveau de la compréhension du milieu, de l'expérimentation du "leadership" andragogique et de la préparation à vivre le leadership pédagogique.

Ce stage se fera en étroite collaboration avec Madame Suzanne L'Écuyer, Directrice à l'école Carle, école primaire de la Commission Scolaire des Draveurs. La stagiaire occupera la fonction de Directrice adjointe et ce, sans être rémunérée.

Les personnes impliquées dans ce travail de collaboration sont: Madame Suzanne L'Écuyer, Directrice de l'école primaire Carle, Monsieur André Dolbec, tuteur à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull, Madame Claudette P.-St-Pierre, enseignante à la Commission Scolaire des Draveurs et étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull.

Madame L'Écuyer s'occupera d'obtenir l'accord formel du Directeur général de la Commission Scolaire des Draveurs, Monsieur Jean-Guy Binet, face à ce projet de stage. Elle informera la stagiaire du mode de fonctionnement du milieu d'accueil. Elle verra à ce que l'institution contribue à la formation et au perfectionnement de l'étudiante en lui fournissant les espaces nécessaires à la réalisation du stage. Elle assurera la supervision de la stagiaire, lors de l'intervention auprès des enseignants et enseignantes et lors de l'évaluation. Elle donnera son support dans la planification de ces interventions. Cette supervision s'exercera avec toute la souplesse nécessaire favorisant la prise de décision, l'esprit d'initiative et l'autonomie organisationnelle de la stagiaire.

Enfin, Madame L'Écuyer travaillera occasionnellement avec le tuteur et elle participera à l'évaluation du stage et du rapport de stage à titre de membre du jury.

Monsieur André Dolbec sera une personne ressource pour l'étudiante en lui assurant l'encadrement nécessaire à la réalisation des aspects théoriques et conceptuels dans l'élaboration du projet de stage et la rédaction du rapport de stage. Il sera un support important au niveau

de la relation d'aide dans les dédales administratifs du vécu de l'étudiante au niveau d'un deuxième cycle universitaire. Il assurera une supervision occasionnelle de la stagiaire dans le milieu d'accueil. Il rencontrera occasionnellement Madame L'Écuyer. Il évaluera le stage et sera un membre du jury pour l'évaluation du rapport de stage.

Madame St-Pierre s'impliquera comme stagiaire dans le milieu d'accueil. Elle s'engage à connaître et comprendre le milieu de stage, à participer activement en collaboration avec son accompagnatrice au niveau du leadership andragogique. Cette participation sera faite de réflexions, d'échanges avec Madame L'Écuyer et d'interventions au niveau des enseignants et enseignantes et des parents.

Les objectifs généraux de l'intervention pour la stagiaire sont:

1. Connaître et comprendre la spécificité du rôle de la Direction d'école à travers la diversité et la complexité de la fonction (août 87 - juin 88).
2. Planifier en totalité, le contenu, la méthodologie et l'intervention avec la collaboration de Madame L'Écuyer au niveau de la supervision et celle du tuteur

au besoin (septembre 87 - juin 88).

3. Expérimenter le leadership andragogique par le biais du projet éducatif. Intervention sur le sujet des valeurs et des attitudes auprès des enseignants et des parents. Cette intervention et les rencontres nécessaires avec l'accompagnatrice dureront au moins 90 heures (novembre 87 - juin 88).

4. S'habileter au niveau du leadership pédagogique par une connaissance des programmes au niveau primaire.

5. Participer à la co-évaluation et supporter l'auto-évalution si cela s'avère nécessaire (projet éducatif enseignants).

6. Rechercher les personnes ressources utiles pour assurer la formation et/ou l'information aux enseignants et aux parents.

L'évaluation de ce stage se fera par: 1) la rédaction d'un journal de bord étudié et discuté avec le tuteur et l'accompagnatrice.

2) Des documents d'évaluation pour le feed-back des enseignants et des parents.

3) Des rétroactions verbales portant sur l'aspect académique de la part du tuteur.

4) Des rétroactions verbales portant sur l'aspect fonctionnel de la part de l'accompagnatrice.

Il est à noter que ce contrat pourra être modifié et/ou précisé au fur et à mesure que la démarche se déroulera.

Date: _____

Signataires _____
Tuteur

_____
Accompagnatrice

_____
Stagiaire

ANNEXE 3

Grille d'évaluation pour une équipe

Annexe 3

Grille d'évaluation pour une équipe

NOM: _____ DATE: _____

1- Ce qui s'est dit:

1.1 Quels étaient les objectifs de la rencontre?

1.2 Selon votre perception, ces objectifs ont-ils été clairement définis au début de la rencontre?

1.3 Avez-vous appris quelque chose de neuf pendant cette rencontre?

A VOTRE SUJET	AU SUJET DE L'ÉQUIPE
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

1.4 Etes-vous satisfait(e) de ce que vous avez appris, dans l'ensemble, en cette journée?

1.5 Si non, voulez-vous préciser pourquoi?

2- Comment on l'a dit:

2.1 Est-ce qu'il était valable d'avoir le travail de synthèse, ainsi rédigé, en main propre? (P.E.)

2.2 Est-ce qu'on l'a lu et expliqué convenablement?

2.3 Est-ce qu'on a eu de la place pour faire valoir notre point de vue?

2.4 Est-ce que vous avez perçu votre place, s'il y a lieu, comme étant du type:

Aide _____
Support _____
Ressource _____
Critique _____
Un peu tout cela _____
Rien de tout cela _____
Autres _____

2.5 Selon votre perception, la personne responsable a été identifiée de ce dossier (P.E.) a-t-elle été "leader" lors de la rencontre?

OUI ___ NON ___

2.6 Si Claudette était éventuellement directrice d'école, compte tenu de ce que vous avez appris d'elle, trouvez-vous qu'elle serait:

Encerclez les cinq mots décrivant bien son attitude globale.

Disponible	Réceptive	Empathique	Humour
Combative	Enthousiaste	Ouverte d'esprit	Tendue
Impliquée	Exigeante	Hésitante	Ferme
Autoritaire	Sûre d'elle	Méfiante	Positive
Informative	Ennuyante	Confrontante	Rigoureuse

COMMENTAIRES: _____

_____

_____

3- Comment on s'est senti(e) au cours de la rencontre:

Je me suis senti(e):

Chaleureux(se)	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Agressif(ve)
Détendu(e)	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Tendu(e)
Dynamique	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Passif(ve)
Intéressé(e)	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Non intéressé(e)
Collaborateur (trice)	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Compétiteur(trice)
Accueilli(e)	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Rejeté(e)
Responsable	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Irresponsable
Réceptif(ve)	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Non réceptif(ve)
Partageant(te)	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	Gardant(e) pour soi

COMMENTAIRES: _____

_____

_____

_____

Adaptation du matériel andragogique

(J.L. Bernard - Monique Chaput)

Grille d'évaluation d'un atelier

ANNEXE 4

Grille d'évaluation pour mon accompagnatrice

Annexe 4

Grille d'évaluation pour mon accompagnatrice

Au niveau de l'expérience du leadership en regard de certains dossiers (enseignantes)

1. Est-ce que les rôles et les responsabilités de la stagiaire ont été bien compris?

   Tout à fait ( ) Moyennement ( ) Pas du tout ( )

2. Est-ce que les interventions témoignaient de sa compréhension?

	Tout à fait	Moy.	P. du tout
Respect des politiques de la C.S.D.	( )	( )	( )
Respect des règles et normes de l'école	( )	( )	( )
Respect de l'approche participative	( )	( )	( )
Respect de la convention collective	( )	( )	( )

3. Est-ce que la stagiaire a été habile à déterminer des objectifs de rencontre avec

   la directrice: tout à fait ( ) moyennement ( ) pas du tout ( )
   le personnel: tout à fait ( ) moyennement ( ) pas du tout ( )

4. Est-ce que la stagiaire a été habile à établir clairement ses objectifs en termes opérationnels?

   tout à fait ( ) moyennement ( ) pas du tout ( )

5. Est-ce que la stagiaire a été habile à composer avec les attitudes et les impressions immédiates des membres du personnel sur la valeur des objectifs lors de rencontres?

Elle était:	souvent	quelquefois	rarement
rigide	( )	( )	( )
agressive	( )	( )	( )
fermée	( )	( )	( )
laxiste	( )	( )	( )
souple	( )	( )	( )
accueillante	( )	( )	( )
réceptive	( )	( )	( )
rigoureuse	( )	( )	( )

6. Est-ce que la stagiaire a été cohérente depuis le travail préliminaire, l'animation et l'évaluation de chacune des rencontres? (logique interne)

   tout à fait ( ) moyennement ( ) tout à fait ( )

7. Est-ce que la stagiaire a été habile à impliquer chacun des membres du personnel dans les décisions prises dans les dossiers dont elle avait la responsabilité? (créer un esprit propice)

8. Est-ce que la stagiaire a été habile à orienter l'équipe dans le sens d'un changement:

	tout à fait	moyennement	pas du tout
pour l'année scolaire du stage	( )	( )	( )
pour l'année scolaire suivant le stage	( )	( )	( )

9. Est-ce que la stagaire a été habile à identifier les réalités au delà du forsol, au niveau de l'équipe/école:

tout à fait ( ) moyennement ( ) pas du tout ( )

10. En tant qu'accompagnatrice de la stagiaire à chacune des étapes des rencontres, comment pourriez-vous décrire brièvement sa démarche globale?

_____

_____

_____

11. Compte tenu de votre expérience pratique du milieu de l'éducation et de vos connaissances au niveau des tâches d'une directrice d'école, quels sont les atouts que possède votre stagiaire pour bien remplir cette fonction?

Quels sont les dangers qui la guettent?

Atouts

Dangers

ANNEXE 5

Proposition d'un plan d'écriture pour le projet éducatif vécu depuis 1985

Annexe 5

Proposition d'un plan d'écriture pour le projet éducatif vécu depuis 1985

1ère partie — La réalité de l'école Carle — 84-11-09

(quantitatif) Élèves - enseignants - parents - pers. non ens. - services

(qualitatif) Climat pédagogique - économique - socio-culturel

---

2e partie — Émergence et plan d'action

A) L'élaboration - Comment? Avec qui? Pour qui? Pourquoi?

B) Réalisation - Chronologie - Échange

C) L'évaluation - Rapport entre objectifs poursuivis et résultats obtenus

1er point

AA) **Élaboration** Définir notre conception de l'éducation (connaître) (nommer) Communiquer les valeurs privilégiées.
Identifier les moyens que l'équipe se donne pour réaliser ce projet en cohérence avec notre conception de l'éducation et les valeurs reconnues.

2e point

BB) **Réalisation** **Comment?** Description de la démarche. "Étapes - Échéance - Résultats" -
Quoi? Rencontres d'information - De formation - D'implantation.
Qui? Implication des divers agents au projet éducatif.

3e point

CC) **Évaluation** Rapport entre nos objectifs et les résultats.
Participation des divers agents devant nécessairement être impliqués.
Transparence de notre processus et communication au milieu.

3e partie S'adapter

Reformuler - Redéfinir - Objectifs-
Échéance
Réorienter Participation -
Implication
Prévoir l'évaluation avec tous les agents concernés.

ANNEXE 6

Le projet éducatif

ÉCOLE CARLE

306, rue David

Gatineau J8P 6A2

(819) 643-3422

PROJET ÉDUCATIF

COMMISSION

SCOLAIRE

DES DRAVEURS

Pour alléger le texte, nous avons utilisé certains termes au féminin pour désigner indistinctement des hommes et des femmes.

IMPORTANT

Ce projet éducatif est en application depuis mars 1985.

P R O J E T É D U C A T I F

Table des matières

Page

1. **PRÉSENTATION DU PROJET** 1

2. **RÉALITÉ DE L'ÉCOLE CARLE** 2

2.1 clientèle 2

2.2 statut confessionnel 2

2.3 services offerts 3

2.3.1 L'animation pastorale 3
2.3.2 L'orthopédagogie 3
2.3.3 La psychologie 3
2.3.4 Cours à domicile 4
2.3.5 Mesures d'accueil 4
2.3.6 Services en collaboration 4

2.4 Influence de l'aménagement physique 6

2.4.1 au niveau humain 6
2.4.2 au niveau pédagogique 6

2.5 Inquiétudes des parents 7

2.6 préoccupations des enseignantes 8

2.7 Notre conclusion 8

3. **DÉFINITION DU PROJET ÉDUCATIF** 9

4. **LES VALEURS ÉDUCATIVES** 10

5. **PHILOSOPHIE SUR LAQUELLE REPOSE LE PROJET ÉDUCATIF** 12-13

6. **ÉLABORATION DU PROJET ÉDUCATIF** 14

6.1 Premier volet : la discipline

6.2 Deuxième volet : passage d'un niveau à l'autre :
- exigences au niveau des attitudes au travail
- exigences en lecture et en écriture
- exigences en mathématique

6.3 Troisième volet : collaboration famille-école

Table des matières (suite)

Page

7. RÉDACTION DU PROJET 32

8. BIBLIOGRAPHIE 33

9. ANNEXE I Politiques de l'école 34

10. ANNEXE II Règlements des élèves 47

11. ANNEXE III Règlements des dîneurs 53

12. ANNEXE IV Règlements concernant le transport 57

13. ANNEXE V Formulaire d'avertissement 59

14. ANNEXE VI Formulaire de suspension 60

15. ANNEXE VII Contrôle des retards 61
Autorisation de sortie 61

16. ANNEXE VIII Blessure survenue à l'école 62

17. ANNEXE IX Blessure survenue pendant un cours d'éducation physique 63

18. ANNEXE X Tenue vestimentaire 64

LISTE DES TABLEAUX

1 - consultation 15

2 - responsabilités des divers intervenants 16

3 - discipline 18

4 - formulaire à l'usage des surveillantes 21

5 - exigences pour les élèves de maternelles 24

6 - attitudes au travail : 1er cycle 25

7 - attitudes au travail : 2e cycle 26

8 - exigences minimales en lecture 28

9 - exigences minimales en écriture 29

10 - utilisation de nouveaux instruments 30

1 - PRÉSENTATION DU PROJET

C'est avec beaucoup de fierté que nous produisons un premier rapport écrit sur le travail réalisé depuis la consultation effectuée, le 26 mars 1985, auprès de tous les parents de l'école. Pour l'équipe-école s'amorçait alors une longue réflexion sur les exigences disciplinaires et académiques qu'elle se devrait d'avoir à l'égard des élèves qui lui sont confiés. L'équipe s'est de plus penchée sur l'aspect interpersonnel qu'implique la vie en milieu scolaire et elle s'est donné une philosophie touchant la relation enseignante-élève, enseignante-parent, enseignante-enseignante et enseignante-direction. Ces considérations générales ont servi de toile de fond à l'élaboration des premiers volets de notre projet éducatif et elles ont guidé et continueront de guider les discussions déjà amorcées sur la collaboration école-parents, thème constituant le troisième et dernier volet du projet. Nous tenons qu'à ce chapitre, comme dans les deux autres d'ailleurs, tous les intervenants (parents-enfants-enseignantes-direction) soient assurés d'être respectés pour ce qu'ils sont.

Nous voudrions encore préciser que la longue réflexion qui a soutenu notre démarche d'élaboration d'un projet éducatif pour le milieu, nous a permis de réaliser un tour d'horizon assez complet pour faire de ce document un schème de références touchant à presque toutes les sphères de la vie en milieu scolaire.

Nous espérons donc que chaque famille gardera à la portée de la main l'exemplaire qu'elle reçoit de ce document; nous l'avons voulu visuel, simple à consulter et facile à comprendre de façon à ce que tous et chacun puissent s'y référer dès que se posera une interrogation.

2 - RÉALITÉ DE L'ÉCOLE CARLE

2.1 CLIENTÈLE

À l'ouverture de l'école, en septembre 1973, les vingt-cinq enseignantes et la direction accueillaient plus de six cents élèves, répartis dans dix-huit classes de la première à la sixième année, deux maternelles et deux classes pour enfants en difficulté. Comme notre milieu n'a pas été épargné par le phénomène de la diminution de clientèle, en septembre 1987, le portrait de l'école était grandement changé; on y retrouvait dix enseignantes de moins et un total de trois cent vingt-neuf élèves, répartis dans douze classes régulières et une maternelle et demie.

Cet état de fait est, somme toute, positif, car il assure plus d'espace vital à chaque élève et de plus grandes possibilités d'organisation pédagogique aux enseignantes.

2.2 LE STATUT CONFESSIONNEL DE L'ÉCOLE

Actuellement, l'école Carle a le statut d'école confessionnelle catholique. Cependant, le régime d'option existant à la Commission scolaire des Draveurs exige que les parents fassent officiellement, pour leur(s) enfant(s), un choix entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux catholique. Ce choix s'exerce annuellement, au moment de l'inscription de l'enfant. Cependant, suite à de nouveaux règlements élaborés par la Direction de l'enseignement catholique, en 1988-1989, les parents seront appelés à se prononcer sur le statut qu'ils

veulent donner à leur école. Pour ce faire, ils recevront de personnes compétentes tout le support et toute l'information nécessaires à cette prise de décision.

2.3 SERVICES OFFERTS

2.3.1 L'animation pastorale

L'animation pastorale est un atelier de pratique évangélique qui vise à apprendre aux élèves à vivre en chrétiens; elle est offerte à tous les élèves catholiques inscrits comme tels à l'école, qu'ils aient opté pour le cours d'enseignement religieux ou pour le cours d'enseignement moral.

2.3.2 L'orthopédagogie

Compte tenu du nombre d'élèves qui fréquentent l'école Carle, une orthopédagogue y est affectée à raison de trois jours par semaine. En collaboration avec la titulaire, elle travaille avec les élèves de première et deuxième années qui éprouvent des difficultés en lecture et en écriture.

2.3.3 La psychologie

Le psychologue, personne-ressource auprès de la direction, collabore avec l'enseignante et les parents à l'identification du problème de l'enfant qui lui est référé; elle propose également un plan d'intervention qui soit approprié au problème que vit l'enfant.

2.3.4 Cours à domicile

La Commission scolaire des Draveurs s'est donné une politique permettant de répondre aux besoins de scolarisation des enfants retenus à la maison sur prescription médicale.

Si l'absence de l'enfant doit durer au moins quatre semaines consécutives, après les deux premières semaines d'absence, il peut recevoir ses cours à domicile. Pour bénéficier de ce service, les parents adressent une demande à la direction de l'école.

2.3.5 Mesures d'accueil

Quand les élèves qui utilisent une langue autre que le français à la maison éprouvent une difficulté de communication qui nuit à la réalisation de leurs apprentissages et à leurs contacts avec les autres élèves, la Commission scolaire des Draveurs leur offre des cours particuliers de langue. Une personne-ressource travaille alors avec ces enfants, à raison de deux rencontres par semaine, et ce, aussi longtemps que le problème n'est pas résorbé.

2.3.6 Services offerts en collaboration

Une entente entre la C.S.D. et le C.L.S.C. Le Moulin permet à l'école d'offrir un minimum de services psycho-sociaux et de santé :

- À raison d'une demi-journée par semaine, l'infirmière, en collaboration avec la direction et

les enseignantes, intervient auprès des élèves qui lui sont référés, tient à jour le dossier médical des élèves de l'école et, quand c'est nécessaire, intervient auprès des parents.

- Une travailleuse sociale répond aux besoins d'aide manifestés par la direction, l'enseignante ou les parents d'enfants ayant des problèmes de comportement. En tenant compte de la quantité des demandes formulées et de l'urgence des problèmes à solutionner, cette personne-ressource établit un ordre de priorités dans ses interventions. Si un parent croit nécessaire de recourir à des services de cet ordre, il s'adresse à la direction de l'école qui pourra l'orienter.

- Deux fois par année, une hygiéniste dentaire rencontre certains groupes d'élèves. Cette personne-ressource fait du dépistage et vérifie si les parents ont donné suite à ses recommandations.

- Bien que n'intervenant pas régulièrement, une nutritionniste est disponible pour la sensibilisation du milieu école/famille à de bonnes habitudes alimentaires. Elle peut aussi fournir de la documentation ou aider le milieu à planifier des activités visant à amener les élèves à développer de bonnes habitudes alimentaires.

2.4 INFLUENCE DE L'AMÉNAGEMENT PHYSIQUE

L'aménagement des locaux en aires ouvertes influe sur l'organisation pédagogique que le personnel enseignant doit mettre en place. En effet, la proximité de deux groupes d'élèves qu'implique le fonctionnement dans de tels locaux a un impact sur la planification des activités à faire vivre aux élèves.

Soucieuse de répondre aux besoins du milieu, la Commission scolaire acceptait les recommandations d'un comité de travail qui proposait l'installation de portes coulissantes permettant d'isoler chaque groupe-classe. De cette façon, l'enseignante a toujours la possibilité de regrouper ses élèves selon la nature de l'activité présentée.

2.4.1 Au niveau humain :

Pour se sentir bien dans un tel milieu, une enseignante doit avoir confiance en elle et aux autres, être capable de communiquer avec sa collègue de travail et accepter de se remettre en question.

2.4.2 Au niveau pédagogique :

L'aire ouverte oblige les deux enseignantes travaillant dans la même aire à :

- planifier et à évaluer ensemble l'organisation pédagogique de leur classe ainsi que les activités à faire vivre aux élèves.

- avoir les mêmes exigences pour leurs élèves.

L'école Carle est donc un milieu exigeant et stimulant qui invite les parents à la collaboration et qui requiert une grande implication de la part des personnes constituant l'équipe-école dont une direction très sensible aux dynamiques interpersonnelles.

2.5 INQUIÉTUDES DES PARENTS

Entre les années 1980 et 1985, l'école recevait régulièrement des plaintes de parents concernant le climat de peur dans lequel leurs enfants effectuaient les allers et retours entre l'école et la maison. On se plaignait alors aussi de violence sur la cour de récréation.

Plusieurs élèves, très difficilement identifiables d'ailleurs, faisaient diverses menaces aux plus jeunes et aux plus timides et réglaient, à l'école et à leur façon, des problèmes qu'ils avaient vécus le soir ou en fin de semaine.

Les conséquences :

Les enfants avaient peur; certains n'osaient même pas en parler à leurs parents ou à leur titulaire car ils craignaient que leurs révélations ne leur amènent de nouvelles représailles de la part des "terroristes". Les parents s'inquiétaient de la sécurité de leurs enfants.

2.6 PRÉOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTES

Le climat de la classe était souvent perturbé par l'insécurité des uns, le désir de se venger des autres et l'inquiétude des parents.

Les enseignantes et la direction consacraient beaucoup trop de temps à régler des problèmes et à rassurer les élèves et les parents, et ce, souvent au détriment des apprentissages à réaliser.

2.7 NOTRE CONCLUSION

Il fallait amorcer avec les parents une réflexion sur la situation vécue et sur les moyens à mettre en place pour créer un milieu de vie où régneraient la confiance, le respect des autres et la discipline.

L'IDÉE D'UN PROJET ÉDUCATIF ÉTAIT NÉE!

3 - DÉFINITION D'UN PROJET ÉDUCATIF

Dans son document intitulé L'École Québécoise (1979), le ministère de l'Éducation définit le projet éducatif comme suit : "démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel, entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action".

Voici maintenant la définition donnée par Claude Paquette que l'école s'est appropriée; cette dernière définition décrit bien le processus suivi par l'équipe depuis le début de l'élaboration de son projet éducatif.

DÉFINITION		EXPLICATION
C'est un processus	———	un cheminement
visant à faire progressivement	———	par une série d'actions continues
L'ADÉQUATION	———	RÉDUIRE L'ÉCART
entre les gestes quotidiens	———	vie pédagogique et sociale d'une école
et		

une conception de l'activité éducative	———	- la philosophie de l'école
		- les valeurs privilégiées
		- l'approche avec les enfants
		- les attitudes à développer chez les :
		  - enseignantes
		  - élèves
		  - parents

Claude Paquette (1979)
Éditions NHP

4 - LES VALEURS ÉDUCATIVES

Lors de la consultation de mars 1985, parents et enseignantes arrivaient à un consensus sur la valeur à privilégier; les deux groupes souhaitaient faire de la discipline l'objet le plus important de leur projet éducatif.

Afin d'obtenir le plus rapidement possible un changement au niveau de l'observance des règlements, nous avons d'abord élaboré ensemble un plan d'intervention impliquant toutes les personnes concernées; nous avons été heureuses de constater que les résultats positifs ne se sont pas fait attendre.

L'école a cependant la responsabilité de respecter les orientations du Ministère sur les finalités de l'éducation[1]. À ce chapitre, trois points ont retenu notre attention :

- le développement de la personne
- l'école, complément de la famille
- les valeurs éducatives

Dans son énoncé de politique et plan d'action "L'École Québécoise", le ministère de l'Éducation propose une liste de valeurs qu'il a regroupées par famille. Il nous (enseignantes, parents et direction) appartient cependant d'y identifier les valeurs nécessaires à la réalisation constante de notre projet, d'y faire les choix conformes aux aspirations du milieu.

---

(1) Ministère de l'Éducation, L'École Québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Éditeur officiel du Québec, 1979.

Voici donc une liste de valeurs, plus ou moins exhaustive, élaborée à la lumière de celles proposées par le MEQ.

Il est cependant important de noter que ces valeurs ne sont pas proposées par ordre d'importance. Certaines d'entre elles sont travaillées plus que d'autres, en réponse aux besoins exprimés par la communauté-école : parents, enseignantes et direction.

Valeurs affectives :

L'écoute - la disponibilité - l'aptitude à aimer et à être aimé - l'aptitude à communiquer son expérience - la souplesse - la réceptivité affective - l'appartenance.

Valeurs sociales :

La discipline - l'obéissance - la sécurité - l'appartenance - la communication - le sens démocratique - le partage - l'esprit d'équipe.

Valeurs morales :

L'égalité - la responsabilité : droit et devoir - le respect : de soi, d'autrui, de la vie et de l'environnement - la solidarité - le sens de l'effort et de la discipline - la tolérance.

Valeurs intellectuelles :

La ténacité - la rigueur - l'esprit critique - l'effort - la curiosité - l'esprit méthodique - le travail bien fait.

Valeurs religieuses :

Le sens de l'intériorité - le sens du sacré - l'ouverture à la transcendance - le sens de la gratuité.

5 - PHILOSOPHIE SUR LAQUELLE REPOSE LE PROJET ÉDUCATIF

À l'école Carle, le courant philosophique qui inspire l'action et guide les attitudes des intervenantes est l'humanisme. Éduquer, dans cet esprit, signifie "que l'être humain apprend à devenir une personne en général et cette personne en particulier".(1)

"L'être est considéré comme un sujet au centre de sa propre vie, agissant sur le monde, se changeant lui-même et tout ce qui le touche".(2)

L'authenticité des relations entre enfants, enseignantes, parents et direction permet les divergences d'opinion tout en assurant le respect des compétences de chacun et chacune. Ensemble, au fil des jours, on apprend l'un de l'autre et on chemine l'un avec l'autre. Ce climat engendre la confiance et la sécurité nécessaires à divers apprentissages. Il offre à chaque individu de la communauté-école, un lieu de croissance assez passionnant pour le pousser de l'avant, en encourageant et supportant le désir d'exploration et le sens de l'effort.

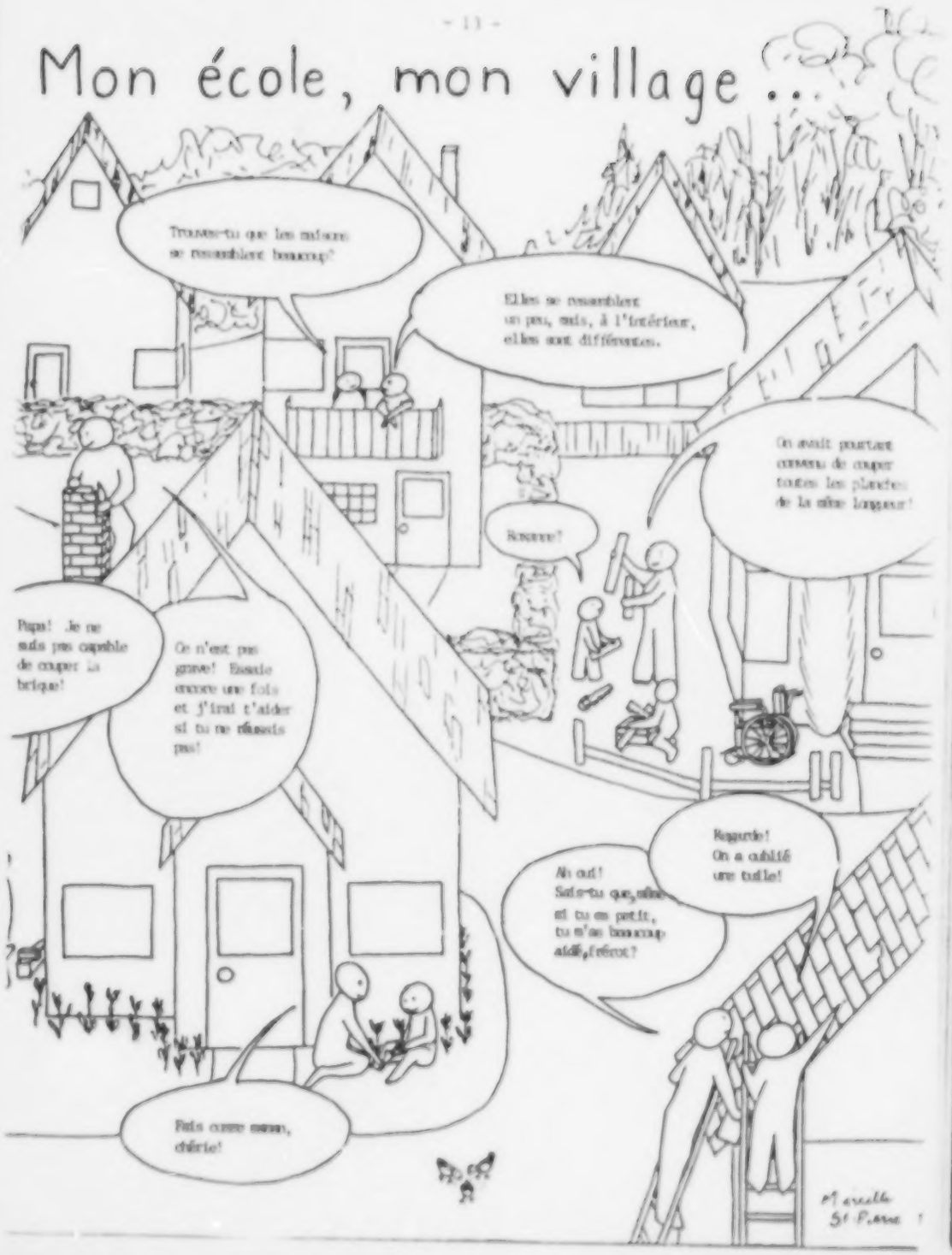
Toutes ces exigences invitent chaque personne à se dépasser, selon son rythme et dans le respect des autres. Travailler à l'amélioration de certaines attitudes devient pour nous, adultes et enfants, une préoccupation que l'on retrouve dans la démarche du projet éducatif. Les valeurs, au lieu d'être un prétexte à des situations de conflits, deviennent une source inépuisable de connaissance de soi et d'autrui. Cela suppose une habileté à échanger afin d'en arriver à un consensus. Les perceptions individuelles des valeurs permettent alors de cheminer vers un objectif commun.

Ensemble, on travaille à un projet auquel on croit fermement, on se permet de faire des erreurs, on se pardonne nos faiblesses, on compose avec nos limites. Ensemble, on apprend à apprendre, quel que soit notre âge, notre rôle ou notre fonction sociale. Ensemble, on vibre dans les meilleurs moments comme dans les pires. Ensemble, on cherche toujours à "découvrir, grandir et devenir".

---

(1) Maslow
(2) Bugental

Mon école, mon village...



6 - ÉLABORATION DU PROJET ÉDUCATIF

Premier volet	: La discipline
Deuxième volet	: Passage d'un niveau à l'autre : - exigences au niveau des attitudes au travail - exigences en lecture et en écriture
Troisième volet	: Collaboration famille-école

Notre projet a été mis en marche le 26 mars 1985; nous avons alors procédé à une consultation auprès des parents et enseignantes où chaque personne a pu identifier :

- deux valeurs importantes pour elle;
- la situation la plus difficile vécue par les enfants dont elle a la responsabilité.

Comme il l'a été dit antérieurement, la valeur qui fut alors privilégiée par les deux groupes, (parents et enseignantes) est la discipline (voir Tableau 1 à la page 15). Celle-ci a été définie comme étant un ensemble de règles visant à assurer un fonctionnement efficace dans un groupe, un apprentissage du contrôle de soi qui amène l'enfant à développer d'autres valeurs sociales, intellectuelles et psychologiques. On voit clairement que la discipline est un élément très positif dans la formation de l'enfant et, si on y regarde de plus près, on verra encore mieux à quel point elle peut être bénéfique à sa croissance. En permettant à l'enseignante d'assumer plus efficacement ses responsabilités à l'égard des apprentissages à faire réaliser à l'enfant et des attitudes à lui faire développer, la discipline augmente significativement la force positive de son impact sur la vie de l'enfant.

TABLEAU 1

INFORMATION ET CONSULTATION DES PARENTS

26 mars 1985

RÉSULTATS

Valeurs proposées	Ateliers										Parents	Équipe école
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
La démocratie		1	6	2	1	1	2			2	15	
La tolérance			1	1	4	1	3		3	1	14	
La discipline	8	9	6	8	7	7	6	8	5	8	72	14
L'excellence		1	2	2		2	4	2	1	2	16	5
Le respect des biens			2			1				1	4	2
Le respect de l'autorité		3			2				4	3	14	2
Le respect des autres	10	6	4	6	6	8	2	10	4	4	60	16
La liberté	2		1		1					1	5	2
La confiance en soi	4										4	

Important :

- Les parents se sont regroupés en 10 ateliers de travail, tous animés par une personne-ressource de la Commission scolaire.
- Les enseignantes ont eu à se prononcer sur les mêmes valeurs.

Dans un deuxième temps, une démarche de réflexion a été entreprise sur :

- les responsabilités de la direction
- les responsabilités du personnel enseignant
- les responsabilités des parents

(Tableau 2, pages 16-17)

- la discipline

(Tableau 3 page 18)

TABLEAU 2

RESPONSABILITÉ DES DIVERS INTERVENANTS

I - La direction :

A) Au niveau de la classe :

- Elle s'assure de la qualité des apprentissages académiques et socio-affectifs.
- Elle voit à ce que les élèves développent de bonnes attitudes au travail.
- Elle s'assure de la qualité de la relation enseignante-élève et enseignante-parent.
- Elle donne du support à l'enseignante
- Elle voit à ce que les parents soient régulièrement informés des apprentissages que réalise(nt) leur(s) enfant(s).
- Elle intervient auprès des parents d'enfants en difficulté, sollicite leur implication et, au besoin, les oriente vers des services spécifiques.

B) Au niveau de l'école :

- Elle travaille en étroite collaboration avec les parents du comité d'école.
- Elle encourage l'initiative des parents en ce qui concerne la présentation et la réalisation de projets au niveau de la classe et de l'école.
- Elle voit à ce que les parents soient bien accueillis.
- Elle favorise l'ouverture de l'école aux parents.
- Elle encourage les enseignantes à impliquer les parents dans la préparation et la réalisation d'activités au niveau de la classe et de l'école.
- Elle s'assure de la qualité et de la pertinence des informations acheminées dans les familles.

TABLEAU 2 (suite)

RESPONSABILITÉ DES DIVERS INTERVENANTS

II - L'enseignante :

A) Au niveau des apprentissages académiques

B) Au niveau du climat d'apprentissage :

- la relation socio-affective
- les attitudes
- l'organisation de la vie de la classe

C) Au niveau de l'information aux parents :

- les apprentissages réalisés
- les attitudes développées
- le comportement général
- ses interventions auprès de l'enfant
- la collaboration qu'elle attend d'eux
- l'aide qu'elle peut leur apporter

D) Au niveau de l'école :

- tient compte des orientations de l'école dans ses interventions (projet éducatif, politiques et règlements),

- respecte les décisions prises en équipe,

- participe à la préparation et à la réalisation de projets pédagogiques et d'activités de vie étudiante visant à donner le sens d'appartenance et de fierté aux élèves.

III - Les parents :

- s'informent sur le fonctionnement de la classe et de l'école,

- collaborent et supportent l'enseignante lors d'interventions auprès de leur(s) enfant(s),

- aident et encouragent leur(s) enfant(s) dans ses (leurs) travaux scolaires.

De quelle façon pourrait se faire la collaboration parents-école?

À ce chapitre, le travail amorcé par un comité est à poursuivre en 1988-1989.

TABLEAU 1

LA DISCIPLINE

Conditions d'apprentissage :

L'enfant doit apprendre à contrôler son impulsivité et à décider des gestes à poser en réfléchissant à leurs conséquences pour lui et pour le groupe auquel il appartient. Les menaces ou les reproches de l'adulte ne doivent pas être ce qui fait adopter à l'enfant tel comportement plutôt que tel autre.

Certaines conditions sont en effet essentielles pour que la discipline permette à l'enfant de se développer.

L'enseignante doit :

1 - décrire d'une façon très précise le comportement qu'elle attend de l'enfant.

2 - informer l'enfant à l'avance de ce qui va se passer s'il ne se contrôle pas.

3 - privilégier une sanction de privation et tenir compte des différences individuelles quant au choix et au rythme d'imposition des sanctions.

4 - être ferme et constante dans toutes ses interventions.

L'application de ces conditions nécessite de la disponibilité, de l'accueil, de la tendresse, de la présence et du support, lesquels sont des éléments essentiels à une **bonne relation affective** entre l'enfant et l'enseignante.

Cette approche permet de développer une plus **grande sécurité affective** chez l'enfant, parce qu'il sait à l'avance ce que son comportement lui réserve.

Cette approche de la discipline sera plus efficace si les parents adoptent une démarche similaire à la maison.

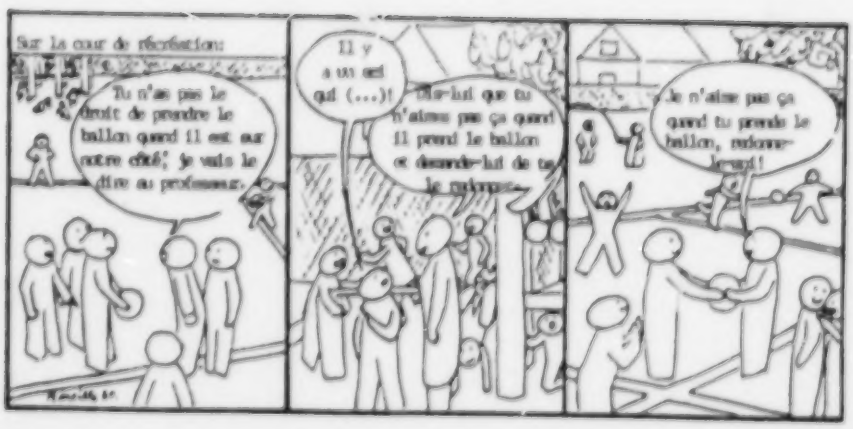
Cette réflexion sur la discipline a été vécue par l'équipe des enseignantes et la direction; le psychologue, Jacques Duclos, agissait en tant que personne-ressource.

Dès septembre 1985, à partir des situations qui avaient été identifiées lors de la consultation de mars 85 comme étant les situations les plus difficiles vécues par les enfants, l'équipe a :

- clarifié et reformulé les règlements déjà établis;

- élaboré de nouveaux règlements, plus centrés sur la sécurité des élèves et leur bien-être. (Voir annexes I et II, Politiques de l'école et Règlements des élèves);

- trouvé un moyen de contrôle ou d'application des règlements.



À la page 21 de ce document, nous présentons la feuille d'avertissement que les enseignantes utilisent lorsqu'un enfant déroge à un règlement sur la cour de l'école. La surveillante qui a pris l'enfant en faute la remplit et la remet à la titulaire concernée. L'enfant est lui-même informé de la procédure amorcée. (Tableau 4)

Au premier avertissement, la titulaire informe l'enfant de la punition de privation qu'il subira si, à l'intérieur d'une période d'une à deux semaines, il reçoit un autre avertissement. Après ce laps de temps, tous les avertissements s'annulent, soit parce qu'il n'y a pas eu récidive, soit parce qu'il y a eu sanction.

La titulaire de l'enfant est responsable de l'application de la sanction.

La punition de privation dont il est ici question n'est ni un reproche, ni une menace, ni une colère ou une crise, ni un sermon; c'est plutôt la privation d'une chose importante pour l'élève puni.

Exemple à l'école : Un enfant qui a tendance à se tirailler en jouant au ballon peut se voir retirer d'une joute de ballon à la prochaine récréation.

Exemple à la maison : Un enfant qui règle une dispute en frappant un autre enfant pourrait se voir priver d'une émission de télévision.

Dans ce système, chaque punition de privation est donc individuelle et peut être différente pour chaque enfant, dépendamment de son âge, de ses goûts, des gestes posés et de leur fréquence.

Ceci est un modèle du formulaire utilisé par les surveillantes.

TABLEAU A

COMMUNICATION AVEC LA TITULAIRE

NOM DE L'ÉLÈVE : _____ DATE : _____

NOM DE LA TITULAIRE : _____

1. Bataille, bousculade, coup, tiraillement. ( )
2. Objet lancé. ( )
3. Objet dangereux venant de la maison. ( )
4. Escalade d'une clôture. ( )
5. Sortie de la cour sans permission. ( )
6. Utilisation non autorisée de l'appareil de bois à l'usage des 1re et 2e. ( )
7. Utilisation non autorisée de l'appareil de métal à l'usage des 3e et 4e A.M. 5e et 6e P.M. ( )
8. Bicyclette sur la cour. ( )
9. Présence dans l'aire de sorties des 2e, 5e et 6e années. ( )
10. Présence sur le trottoir en asphalte aux portes des 1re, 3e et 4e années. ( )
11. Jeux collectifs aux endroits non assignés. ( )
12. Balles de tennis sur le mur du gymnase (interdiction pour les élèves de 3e à 6e année). ( )
13. Entrée interdite dans l'école, le matin et le midi. ( )
14. Entrée dans l'école, d'un élève de 1re et 2e accompagné d'un plus grand. ( )
15. Paroles et gestes provocateurs. ( )

SIGNATURE DE LA SURVEILLANTE : _____

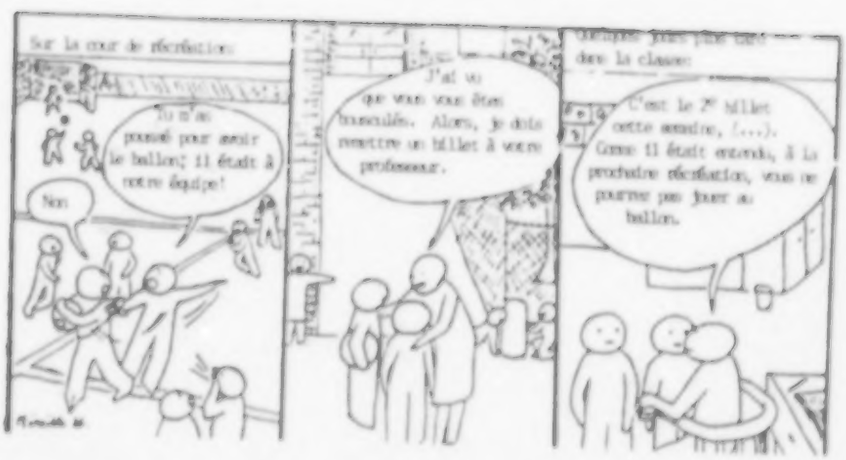
Témoin : _____

Victime : _____

Tout ce nouveau système disciplinaire a été bien expliqué aux élèves par les enseignantes; il a été ensuite communiqué aux parents lors d'une soirée spéciale d'information.

Tout au cours de l'automne, à raison d'une rencontre par deux semaines, l'équipe a évalué les règlements ainsi que leur mode d'application et a fait les réajustements nécessaires.

En travaillant la discipline en tant que moyen d'amener l'enfant à prendre des décisions face à ses gestes et à leurs conséquences, nous l'amenons à développer des valeurs morales. (Voir : Valeurs Éducatives - p. 10).



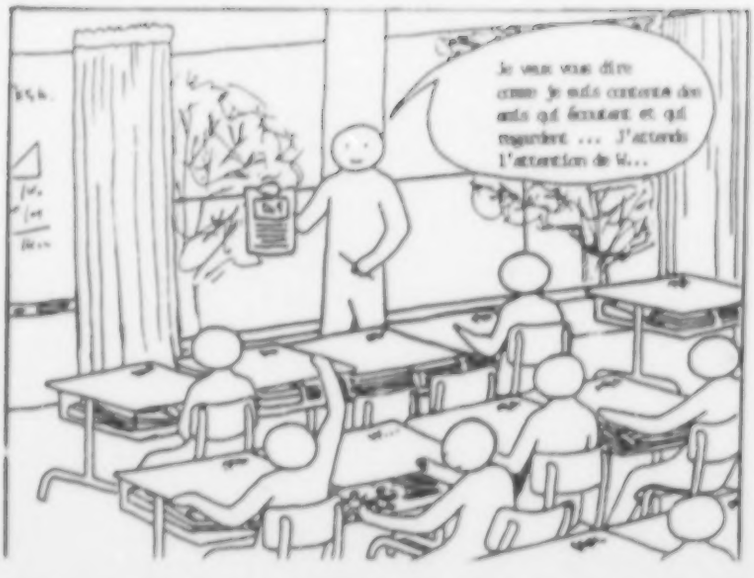
Tout en continuant d'évaluer régulièrement ce premier volet, nous avons abordé le deuxième volet de notre projet éducatif : les apprentissages en classe. À ce chapitre, nous avons traité des attitudes au travail et des exigences académiques en français.

Les enseignantes de chaque degré d'enseignement ont donc identifié les exigences à atteindre pour passer d'un niveau à l'autre, tant en ce qui concerne les attitudes au travail que les résultats académiques en français.

Afin de nous aider à bien identifier les attitudes au travail qu'il est souhaitable de développer à chaque groupe d'âge d'enfants, nous avons reçu trois sessions de formation sur le fonctionnement cérébral; ces sessions étaient animées par Jacques Duclos, psychologue.

Suite à ces sessions de formation, chaque équipe-degré d'enseignantes a défini les attitudes au travail à faire acquérir à leurs élèves. Il est bon de préciser que ces attitudes à développer demandent à l'enfant un contrôle de lui-même identique à celui qu'exige le respect des règlements sur la cour de récréation.

On trouvera, aux trois pages suivantes, trois tableaux (5-6-7) présentant les résultats des ateliers de travail portant sur les attitudes que les élèves doivent développer face aux travaux scolaires qu'ils ont à réaliser.



Exigences au niveau des attitudes pour la maternelle

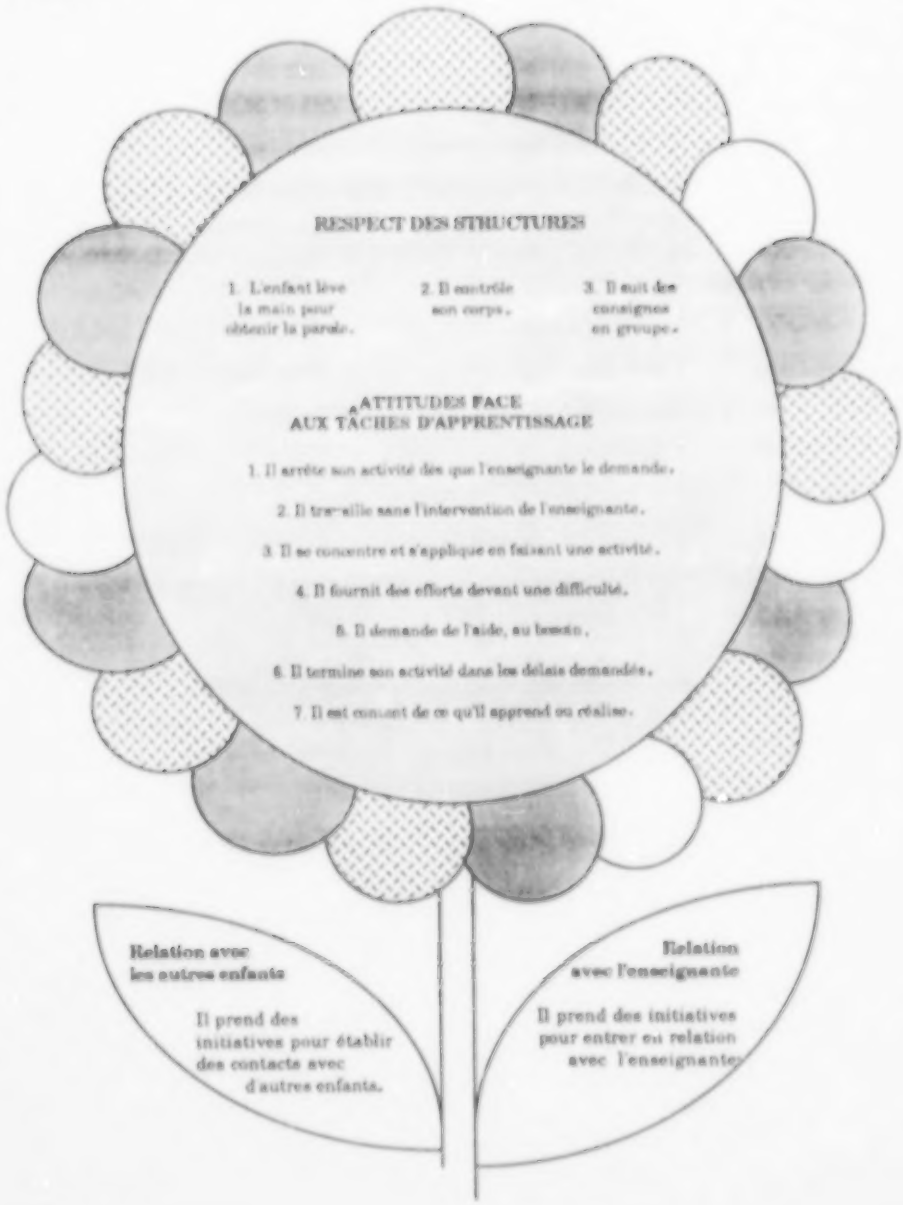


TABLEAU 6

EXIGENCES AU NIVEAU DES ATTITUDES AU TRAVAIL POUR LE 1er CYCLE

	1re année	2e année	3e année
RESPECT DES STRUCTURES	- peut suivre des consignes de groupe telles que rester assis, lever la main, attendre son tour et regarder la personne qui parle.	- peut suivre des consignes de groupe telles que rester assis, lever la main, attendre son tour et regarder la personne qui parle.	- peut suivre des consignes de groupe telles que rester assis, lever la main, attendre son tour et regarder la personne qui parle.
ORGANISATION DANS LE TRAVAIL	- est capable de se retrouver dans son matériel scolaire. - retrouve facilement ses effets dans son bureau. - sait où écrire dans ses cahiers ou sur ses feuilles. - peut séparer ses travaux en faisant une ligne avec sa règle. - commence son travail après l'explication donnée au groupe (sans une intervention individuelle de l'enseignante). - termine son travail dans le délai demandé. - sait gérer son plan de travail; i.e. exécuter, terminer et faire corriger les travaux demandés quotidiennement.	- est capable de gérer son plan de plan de travail, i.e. exécuter, terminer et faire corriger ses travaux. - est capable d'arrêter un travail et le continuer plus tard. - est capable de prendre l'initiative de s'avancer dans ses travaux. - commence son travail après l'explication donnée au groupe (sans une intervention individuelle de l'enseignante).	- est capable d'organiser ses travaux quotidiens. - commence son travail après l'explication donnée au groupe, (sans une intervention individuelle de l'enseignante). - poursuit un travail commencé la veille. - exécute, termine et fait corriger ses travaux. - prend de l'initiative pour s'avancer dans ses travaux.
CONCENTRATION ET ATTENTION	- donne et maintient son attention durant le temps demandé (un maximum de 15 minutes).	- donne et maintient son attention durant le temps demandé (25 minutes, au maximum).	- donne et maintient son attention durant le temps demandé (30 minutes, au maximum).
EFFORT DANS LE TRAVAIL	- fournit des efforts pour surmonter une difficulté avant de demander de l'aide.	- fournit des efforts pour surmonter une difficulté avant de demander de l'aide.	- fournit des efforts pour surmonter une difficulté avant de demander de l'aide.

Nous accordons à ces attitudes une importance aussi grande qu'aux résultats académiques; elles nous servent donc d'outil complémentaire pour le classement d'un élève en fin d'année.

EXIGENCES AU NIVEAU DES ATTITUDES AU TRAVAIL POUR LE 2e CYCLE

	4e année	5e année	6e année
RESPECT DES STRUCTURES	- peut suivre des consignes de groupe telles que rester assis, lever la main, attendre son tour et regarder la personne qui parle.	- lève la main pour demander la parole et n'interrompt pas celui ou celle qui parle (par un geste ou par un commentaire).	- demande la parole avant de s'exprimer. - n'interrompt pas le locuteur. - regarde la personne qui parle.
ORGANISATION DANS LE TRAVAIL	- commence son travail après l'explication donnée au groupe (sans une intervention individuelle de l'enseignante). - poursuit un travail commencé la veille. - exécute, termine et fait corriger les travaux demandés. - prend de l'initiative pour s'avancer dans ses travaux.	- est capable d'organiser ses travaux. - termine son travail dans les délais prévus et fait corriger tous ses travaux. - demande l'aide de l'enseignante au besoin. - présente un travail propre.	- respecte les consignes données. - présente un travail complet. - remet un travail propre. - écrit soigneusement. - respecte les échéances. - commence son travail après l'explication donnée au groupe. (sans une intervention individuelle de l'enseignante). - poursuit un travail commencé la veille. - prend de l'initiative pour s'avancer dans ses travaux.
CONCENTRATION ET ATTENTION	- donne et maintient son attention durant le temps demandé.	- est généralement attentif, capable de cesser toute activité dès que l'enseignante s'adresse au groupe. - se concentre sur son travail sans se laisser distraire. - donne et maintient son attention durant le temps demandé.	- donne et maintient son attention durant le temps demandé. - est généralement attentif. - participe activement.
EFFORT DANS LE TRAVAIL	- fournit des efforts pour surmonter une difficulté avant de demander de l'aide.	- fournit des efforts pour surmonter une difficulté avant de demander de l'aide.	- fournit des efforts pour surmonter une difficulté avant de demander de l'aide.

Nous accordons à ces attitudes une importance aussi grande qu'aux résultats académiques; elles nous servent donc d'outil complémentaire pour le classement d'un élève en fin d'année.

Durant l'année scolaire 1986-1987, l'équipe a travaillé avec la conseillère pédagogique en français de la Commission scolaire des Draveurs, Marie Roberge, afin de clarifier et préciser, pour chaque niveau d'enseignement, les exigences de passage à la classe supérieure. Environ quinze rencontres de niveau et d'équipe ont été nécessaires pour mener à terme cette partie de la démarche. (Voir les tableaux 8 et 9 aux pages suivantes).

Note : Il est opportun de mentionner qu'une démarche similaire a été amorcée avec la conseillère pédagogique en mathématique de la Commission scolaire, Louise Poulin. Ce travail sera poursuivi au cours de l'année 1988-1989 et son produit sera ensuite inséré dans ce document.

LECTURE : EFFECTUER UNE TÂCHE DE LECTURE

TABLEAU 6

Niveau	Objectif	Objectif	Objectif	Objectif
1re	Reconnaître sans hésitation les mots travaillés en classe. Décoder, en se servant des syllabes, les mots qui n'ont pas été travaillés en classe.	Utiliser des informations clairement données dans un texte.		Texte d'une longueur pouvant varier entre 50 et 75 mots et dont les phrases contiennent, en moyenne, de 7 à 9 mots.
2e		Utiliser des informations clairement données dans un texte.		Texte d'une longueur approximative de 100 mots, dont les phrases contiennent, en moyenne, de 8 à 10 mots.
3e		Utiliser des informations clairement données dans un texte.		Texte d'une longueur approximative de 150 mots, dont les phrases contiennent, en moyenne, une dizaine de mots.
4e		Utiliser des informations clairement données dans un texte.	Utiliser des informations qui ne sont que des sous-entendus dans un texte.	Textes dont les phrases contiennent, en moyenne, une quinzaine de mots.
5e		Utiliser des informations clairement données dans un texte.	Utiliser des informations qui ne sont que des sous-entendus dans un texte.	Textes dont les phrases contiennent, en moyenne, une quinzaine de mots.
6e		Utiliser des informations clairement données dans un texte.	Utiliser des informations qui ne sont que des sous-entendus dans un texte.	Textes dont les phrases contiennent, en moyenne, une quinzaine de mots.

Pour qu'un objectif soit atteint, l'élève doit obtenir au moins la cote 3.

Pour passer au niveau suivant, l'élève devra, à la quatrième étape, avoir atteint le seuil de réussite des objectifs consignés dans le tableau ci-dessus. Pour un élève qui n'aurait pas entièrement satisfait à cette exigence, on considérera, de façon plus particulière, les attitudes qu'il aura développées face au travail. On tiendra également compte, dans ces cas, de l'évolution des apprentissages de l'élève d'une étape à l'autre.

ÉCRITURE : RÉDIGER UN TEXTE

TABLEAU 9

Niveau	OBJECTIF TERMINAL	OBJECTIF 1	OBJECTIF 2	OBJECTIF 3	OBJECTIF 4	OBJECTIF 5	OBJECTIF 6	OBJECTIF 7	OBJECTIF 8	OBJECTIF 9	EXIGENCES MINIMALES
1ère	Rédiger un texte de 1 ou 2 phrases.	Choisir les informations qui conviennent.	Formuler adéquatement ses informations.		Orthographier correctement les mots travaillés en classe.					Dans un contexte autre que la rédaction, orthographier correctement les mots étudiés.	3 des 4 objectifs et les attitudes au travail.
2e	Rédiger un texte d'au moins 3 phrases.	Choisir les informations qui conviennent.	Formuler adéquatement ses informations.		Orthographier correctement les mots travaillés en classe.					Dans un contexte autre que la rédaction, orthographier correctement les mots étudiés.	3 des 4 objectifs et les attitudes au travail.
3e	Rédiger un texte de 4 à 6 phrases.	Choisir les informations qui conviennent.	Formuler adéquatement ses informations.		Orthographier correctement les mots travaillés en classe.					Dans un contexte autre que la rédaction, orthographier correctement les mots étudiés.	3 des 4 objectifs et les attitudes au travail.
4e	Rédiger un texte de 6 à 10 phrases.	Choisir les informations qui conviennent.	Formuler adéquatement ses informations.	Organiser correctement le contenu (ordre logique).	Orthographier correctement les mots travaillés en classe.	Utiliser correctement le point et la majuscule.	Faire accorder en genre et en nombre les déterminants et les noms.	Écrire correctement la finale de certains verbes (principalement à la deuxième personne du singulier).			5 des 7 objectifs et les attitudes au travail.
5e	Rédiger un texte de 8 à 12 phrases.	Choisir les informations qui conviennent.	Formuler adéquatement ses informations.	Organiser correctement le contenu (ordre logique).	Orthographier correctement les mots travaillés en classe.	Utiliser correctement le point et la majuscule.	Faire accorder en genre et en nombre les déterminants, les noms et les adjectifs.	Écrire correctement la finale de certains verbes (à la deuxième personne du singulier et aux 3 personnes du pluriel).	Écrire correctement certains homophones.		6 des 8 objectifs et les attitudes au travail.
6e	Rédiger un texte de 12-13 phrases.	Choisir les informations qui conviennent.	Formuler adéquatement ses informations.	Organiser correctement le contenu (ordre logique).	Orthographier correctement presque tous les mots de l'échelle d'acquisition orthographique.	Utiliser correctement le point, la majuscule et le point d'interrogation.	Faire accorder en genre et en nombre les déterminants, les noms et les adjectifs.	Écrire correctement la finale de certains verbes (aux trois personnes du singulier et aux trois personnes du pluriel).	Écrire correctement certains homophones.		6 des 8 objectifs et les attitudes au travail.

Pour qu'un objectif soit atteint, l'élève doit obtenir au moins la cote 3.

Pour passer au niveau suivant, l'élève devra, à la quatrième étape, répondre aux exigences écrites dans la dernière colonne du tableau. Pour un élève qui n'aurait pas entièrement satisfait à cette exigence, on considérera, de façon plus particulière, les attitudes qu'il aura développées face au travail. Les tableaux également compte, dans ces cas, de l'évolution des apprentissages de l'élève d'une étape à l'autre.

En mai 1987, lors d'une assemblée générale, l'équipe présenta aux parents le résultat de cette démarche, c'est-à-dire les exigences minimales en français et celles relatives aux attitudes au travail. L'équipe présenta aussi ses instruments d'observation et d'évaluation et expliqua la façon de les utiliser. (Voir le tableau ci-dessous)

TABLEAU 10
UTILISATION DE NOUVEAUX INSTRUMENTS

Bulletin	**Fiche d'exigences minimales**	**Fiche d'attitudes au travail**
Instrument d'information utilisé au niveau scolaire **CONTENU** Tous les objectifs travaillés au cours d'une année scolaire, à un niveau d'enseignement donné.	NOUVEAU : projet éducatif **CONTENU** 1 - Les objectifs terminaux : seulement ceux qui doivent être maîtrisés à la fin de la 4e étape. 2 - Les seuils de réussite. 3 - La modalité d'utilisation.	NOUVEAU : projet éducatif **CONTENU** - les attitudes travaillées à chaque niveau. - regroupement : . respect des structures . organisation dans le travail . attention et concentration . effort dans le travail
Le bulletin informe sur la progression des apprentissages de l'enfant en regard des objectifs travaillés en français et en mathématique.	L'objectif terminal sera maîtrisé quand l'enfant : - aura atteint le seuil de réussite (4e étape) d'un ensemble d'objectifs intermédiaires de son niveau.	Qu'arrive-t-il? - il obtient la cote J au bulletin. - il passe au degré suivant.
	Si l'objectif n'est pas maîtrisé : A) - l'enfant a la cote 4 dans son bulletin : - on étudie son cas - on utilise la fiche d'attitudes. Doit-il doubler? Lui donnons-nous une chance même s'il éprouve quelques difficultés? B) il a des cotes 4 et 5 : Habituellement, l'enfant double.	

Nous sommes maintenant rendues au troisième volet de notre projet éducatif, c'est-à-dire celui qui concerne la collaboration des parents. Comme ce dernier volet n'en est qu'à ses débuts, les résultats de la démarche poursuivie sera rédigée ultérieurement.

7 - RÉDACTION DU PROJET

Ce projet a été rédigé par Suzanne L'Ecuyer, directrice, en collaboration avec Mesdames :

Francine Bernier, enseignante
Nicole Delisle, enseignante
Diane Dionne, enseignante
Mireille St-Pierre, orthopédagogue

Claudette St-Pierre (directrice-adjointe stagiaire, étudiante à la maîtrise en éducation) était responsable de la coordination du comité d'écriture.

Personne-ressource au niveau du travail sur les exigences minimales en français :
Marie Roberge, conseillère pédagogique en français à la Commission scolaire des Draveurs.

Révision des textes : Marie Roberge, conseillère pédagogique en français à la Commission scolaire des Draveurs.

Réalisation des dessins : Mireille St-Pierre, orthopédagogue.

8 - BIBLIOGRAPHIE

Bugental, James, Psychotherapy and the process : The fundamentals of an existential humanistic approach.

(Maslow Abraham) Ferguson, Marilin, Les enfants du Verseau, Calmann-Lévy, 1981.

Ministère de l'Éducation du Québec, Énoncé de politique et plan d'action, Éditeur officiel du Québec, 1979.

Paquette, Claude, Le projet éducatif, Les Éditions N.H.P., Ottawa, 1979.

9 - ANNEXE I : POLITIQUES DE L'ÉCOLE

I - COLLABORATION DES PARENTS AVEC L'ÉCOLE :

Communication parents/enseignante :

L'enseignante possède la compétence nécessaire au règlement des divers problèmes qu'elle peut rencontrer avec les enfants. Elle est donc la première personne à qui les parents doivent se référer pour toute demande d'information concernant un problème vécu par leur(s) enfant(s).

Si besoin est, la direction interviendra plus tard dans la solution du problème; elle le fera en collaboration avec l'enseignante.

II - SUSPENSION DE L'ÉCOLE :

1. Afin d'éviter des situations conflictuelles entre parents et école, il est bon que soient précisés les comportements que l'école n'accepte pas :

   a) violence physique face aux personnes et vis-à-vis le matériel : bris de vitres, pupitres, autres ...
   b) impolitesse

2. Si un enfant adopte un des comportements ci-haut mentionnés :
   - la première fois, il reçoit un avertissement écrit;
   - la deuxième fois (à l'intérieur de 30 jours), il est suspendu de l'école pour une journée.
   - à partir de la troisième fois (à l'intérieur d'une même étape), il sera chaque fois suspendu de l'école pour une période de deux jours.

3. La suspension de l'école est réservée à la direction.

4. Conditions pour réintégrer l'école :
   a) être accompagné d'un parent,
   b) Avoir complété le travail, à la satisfaction de l'enseignante qui l'a prescrit.

III - RESPONSABILITÉ DES PARENTS :

Si un enfant cause du dommage à l'école (ex : bris d'une vitre, d'une porte, etc.) ou s'il perd ou endommage du matériel scolaire (ex : livres), les parents doivent payer le coût de la réparation ou du remplacement de l'objet brisé.

IV - ABSENCES ET RETARDS :

1. Absences :
   La direction de l'école, avec l'aide des enseignantes, est responsable du contrôle des absences.

C'est aux parents qu'incombe la responsabilité d'avertir l'enseignante de l'absence de leur enfant; ils peuvent le faire soit par un billet que l'enfant apporte la veille, soit, le jour même, en téléphonant à la secrétaire de l'école, avant 9 h, le matin, ou avant 13 h 15, l'après-midi.

Si, à ces heures, nous n'avons pas encore été avisées, la titulaire demandera à la secrétaire de rejoindre les parents à la maison ou au travail.

2. Retards :

La titulaire consigne tout retard sur la fiche d'absence et note la justification donnée par l'élève ou le parent.

Si elle doute de la validité de la raison donnée par l'enfant ou si les retards sont trop fréquents, elle note alors le retard et la raison fournie sur la feuille CONTRÔLE DES RETARDS et elle envoie cette information aux parents en leur demandant de signer le formulaire utilisé. (Annexe VII)

V - NUTRITION :

- Considérant qu'une saine alimentation est une priorité tant de l'équipe que du comité d'école;
- Considérant la constance et la fermeté des interventions de toutes les enseignantes en cette matière;
- Considérant les énergies consacrées à l'école lors d'événements particulièrement propices tels que la semaine de la nutrition, les repas communautaires ou les fêtes de classe;

- Considérant que pour amener les élèves à se nourrir sainement, il est nécessaire d'intervenir aussi dans la vie quotidienne, le personnel de l'école (enseignantes, direction, concierges et secrétaire) avertit les élèves qui ne respectent pas le règlement sur la collation et le dîner à l'école. Si elle le juge à propos, l'enseignante peut même enlever les friandises qu'un élève pourrait avoir en sa possession.

VI - ACTIVITÉS PARASCOLAIRES :

1. Activités obligatoires organisées localement

1.1 Définition :

Les activités parascolaires sont des activités intégrées au programme de formation, servant de moyens d'enseignement ou de compléments à une matière académique.

Ex. : visite au musée - village du Haut-Canada - visite du Parlement - visite d'une ferme - visite d'une boulangerie - visite à Radio-Canada, etc.

Ces activités se réalisant à l'intérieur de l'horaire régulier de l'élève, sa participation est obligatoire.

1.2 Rôle de l'école :

La titulaire informe à l'avance les parents des objectifs poursuivis par l'activité, de la date de sa réalisation, des modalités de son déroulement et, au besoin, elle sollicite la participation de parents. Puisque ce type d'activité est obligatoire, l'école ne demande pas l'autorisation des parents; elle ne fait que les informer de l'événement.

Compte tenu du fait que lors de ces activités, l'enfant est hors de son cadre scolaire régulier, l'école s'assure que la surveillance y soit particulièrement adéquate.

2. Activités obligatoires organisées au niveau de la CSD

2.1 Au deuxième cycle :

2.1.1 Les olympiques

La spécialiste en éducation physique a la responsabilité d'organiser les olympiques dans son école; cette activité lui permet d'identifier les élèves qui représenteront l'école au niveau de la Commission scolaire.

2.1.2 Le base-ballon

En septembre, chaque niveau est invité à participer à cette activité spéciale. La présence de votre enfant est obligatoire à cette activité sportive.

2.2 Au premier cycle :

2.2.1 Le gala sportif

Chaque niveau est invité à la grande fête de l'activité physique qu'est le gala sportif. Celui-ci se déroule dans un parc de la région. Le contenu de cette journée est très bien préparé par les spécialistes en éducation physique de la CSD.

Si nous ne sollicitons pas l'autorisation des parents pour les activités sportives, c'est que ces activités font partie du programme d'éducation physique et qu'elles se déroulent à l'intérieur de l'horaire régulier des élèves.

3. Activités parascolaires où nous demandons l'autorisation des parents

3.1 Baignade :

Compte tenu de la lourdeur de la responsabilité associée à la baignade d'un groupe d'élèves, la direction exige que les services d'un(e) moniteur(trice) compétent(e) soient retenus lors de cette activité.

L'école s'attend à ce que tous les élèves participent à cette classe-baignade car c'est une occasion de leur apprendre certaines règles de sécurité et d'enlever la peur de l'eau à ceux qui pourraient en souffrir.

Si un parent décide que son enfant ne participe pas à cette activité, il doit s'assurer de la présence à l'école de ce dernier.

3.2 Plein air :

Nous demandons l'autorisation des parents lorsqu'une classe plein air exige que les élèves couchent à l'extérieur de la maison.

Si un enfant ne participe pas à la classe plein air, il doit rester à la maison pour la durée de l'activité.

4. Financement : Cotisation versus déménagement

Quand un élève déménage après le 30 septembre, tout en continuant de fréquenter une école de la Commission scolaire des Draveurs, la cotisation déjà payée pour des activités parascolaires ne lui est pas remboursée. L'école qui le reçoit peut même lui demander une cotisation supplémentaire si la somme préalablement demandée aux autres élèves de sa nouvelle école est plus élevée que celle qu'il avait fournie à son école d'origine.

VII - DEVOIRS À DOMICILE :

Les devoirs écrits ont pour but :

- d'informer les parents;
- de permettre aux parents de s'intéresser au travail de l'enfant;
- de faire acquérir à l'enfant une certaine habitude de travail;
- de renforcer une connaissance déjà acquise;
- de terminer un travail.

VIII - QUI PEUT DÎNER À L'ÉCOLE?

Seuls les enfants transportés par autobus sont autorisés à dîner à l'école.

Permission de sortie pour les dîneurs

Aucune permission de sortie ne sera accordée à un dîneur à moins que l'un des parents ou qu'une personne autorisée ne vienne le chercher. Avant de partir avec l'enfant, la personne autorisée devra se présenter au bureau de la secrétaire pour compléter le formulaire "Autorisation de sortie". (Annexe VII)

IX - TOITURE :

Par mesure de sécurité, aucun élève ne sera autorisé à aller sur le toit de l'école. Les ballons et autres objets qui pourraient s'y retrouver seront récupérés par une personne adulte.

X - PATINOIRE :

Par mesure de protection, l'école ne laissera aucun élève jouer au hockey cosom, hockey - ballon sur glace, s'il ne porte pas de casque protecteur. Il serait même préférable qu'il porte aussi des protecteurs pour les coudes.

XI - SÉCURITÉ AU GYMNASE :

Les élèves doivent obligatoirement porter des espadrilles lors d'activités physiques au gymnase.

XII - ÉVACUATION DE L'ÉCOLE :

Afin d'habituer les élèves à évacuer l'école, rapidement et sans panique, nous faisons quelques exercices au cours de l'année; ces exercices d'évacuation de l'école peuvent même avoir lieu lorsque la température est loin d'être idéale.

XIII - FAMILLES MONO-PARENTALES :

À moins que la Cour de justice n'ait émis des restrictions quant au droit de visite, le père et la mère peuvent rejoindre leur enfant à l'école ou s'informer de son développement.

S'il y a restriction, l'école a besoin d'une copie du document officiel émis par la Cour.

XIV - RENCONTRE D'ÉLÈVES PAR LE POLICIER :

Lorsqu'un policier vient interroger un élève, la titulaire et la direction doivent assister à l'interrogatoire. Les parents de l'enfant qui en manifesteraient le désir pourraient aussi être présents.

XV - DÉPART DE L'ÉCOLE DURANT LES HEURES DE CLASSE :

Aucun élève ne sera autorisé à quitter l'école au cours de la journée, à moins que l'un des parents ou qu'une personne autorisée ne vienne le chercher en se présentant au bureau de la direction.

XVI - PREMIERS SOINS À L'ÉCOLE :

1. Accidents légers :

Lorsqu'un léger accident survient à un enfant et qu'il n'est pas jugé nécessaire de le conduire à une clinique ou à l'hôpital, nous lui remettons une fiche décrivant la blessure ou l'incident et nous demandons aux parents de le surveiller d'un peu plus près au cas où surviendrait une complication. (Annexe VIII)

Lorsqu'un accident arrive dans le gymnase, la spécialiste en éducation physique informe la titulaire et les parents au moyen d'un formulaire particulier. (Annexe IX)

2. Accidents graves :

(Ex : perte de conscience, hémorragie, coup sur la tête, possibilité de fracture, etc.)

L'école demande immédiatement une ambulance et un adulte (direction ou enseignante) accompagne l'enfant à l'hôpital. Nous informons ensuite un parent et lui demandons de venir rejoindre son enfant le plus rapidement possible.

Le coût de l'ambulance est défrayé par les parents.

Les parents ont le choix de l'hôpital. Cependant, compte tenu de la gravité ou de la nature de la blessure, les ambulanciers pourraient acheminer l'enfant vers l'hôpital le plus proche.

XVII - TENUE VESTIMENTAIRE :

Nous demandons que les enfants aient une tenue décente pour venir à l'école.

Important :
Voir le n° VII de l'annexe II et l'annexe X.

XVIII - UTILISATION ET ENTRETIEN DES APPAREILS À GRIMPER OU AUTRES INSTALLATIONS (pneus) :

1. But des règlements : Assurer une utilisation sécuritaire et un entretien adéquat des appareils à grimper.

2. Utilisation :

2.1 Principe : Les appareils ne sont pas dangereux s'ils sont utilisés convenablement, s'ils sont en bon état et s'ils sont entourés d'un sol assurant une protection convenable en cas de chute (épaisseur suffisante de sable).

2.2 Limites : Il est interdit de courir, de se poursuivre ou de se bousculer sur les appareils à grimper.

En hiver, le sol étant ou risquant d'être trop dur, la direction de l'école interdit l'utilisation des appareils.

L'utilisation des appareils est temporairement interdite si le sol est trop dur, si un élément de l'appareil est défectueux ou si l'appareil est mouillé.

3. Responsabilités :

3.1 Concierge :

Une fois par semaine, de préférence le lundi, le concierge fait la vérification de l'état des composantes des appareils et de l'état de la cour; en cas d'anomalie, il fait un rapport écrit à la direction.

Le concierge est aussi responsable de l'entretien de ces appareils et des réparations mineures à y effectuer.

3.2 Surveillance :

Les surveillantes sur la cour de récréation doivent, en tout temps :

- intervenir dans les cas de mauvais usage ou d'usage malgré interdiction.
- signaler à leur titulaire, les élèves qui ne respectent pas les règles de sécurité ou l'interdiction.
- interdire, sur le champ, l'usage d'un appareil si elles jugent qu'il y a risque d'accident et en prévenir la direction par écrit le plus rapidement possible.

3.3 Titulaire :

La titulaire est responsable d'intervenir auprès de ses élèves (billet de la surveillante) qui contreviendraient de façon sérieuse à la sécurité ou à une interdiction.

3.4 Direction :

- La direction a la responsabilité d'interdire l'usage des appareils chaque fois qu'elle le juge à propos.

- La direction est responsable de vérifier la gravité du risque d'accident signalé par le concierge ou par une surveillante et de faire rapidement les interventions qui s'imposent.

10 - A N N E X E I I : RÈGLEMENTS DES ÉLÈVES

I - SUR LA COUR :

1. Je n'ai jamais l'autorisation de me battre, de frapper ou de bousculer quelqu'un d'autre; je ne peux jamais me tirailler, même pour jouer.

2. Je ne lance rien (boule de neige, glace, roche, sable, etc.).

3. Je laisse tout objet dangereux à la maison (canif, balle dure, bâton, allumette, pétard, fusil, planche à roulettes etc.). Si j'ai besoin d'un de ces articles pour une activité en classe, je le garde dans mon sac d'école.

4. Je ne monte pas sur les clôtures, les fontaines, le dos d'un autre enfant.

5. Je ne sors jamais de la cour sans permission, que ce soit pour aller chercher un ballon ou une balle ou pour toute autre raison.

6.a) L'appareil de bois est utilisé seulement par les élèves des maternelles, 1re et 2e années.

b) L'appareil de métal est réservé :

- aux élèves de 3e et de 4e années, le matin et à la récréation de l'avant-midi;
- aux élèves de 5e et de 6e années, le midi et à la récréation de l'après-midi.

c) Les pneus sont réservés aux élèves de 5e et de 6e années le matin; l'après-midi, ce sont les élèves des autres niveaux qui peuvent les utiliser.

7. Je n'entre pas ma bicyclette dans la cour. Je dois la ranger à l'extérieur, près de la clôture, du côté de la rue Victoria; je dois la cadenasser.

8. Je ne reste pas dans l'aire de sortie des élèves de 2e, 5e et 6e années.

9. Je peux circuler et jaser avec des amis dans l'aire de sortie des élèves de 1re, 3e et 4e années et ce, jusqu'au trottoir en asphalte.

10. Je participe aux jeux collectifs dans les aires assignées à mon niveau.

11. Seulement les élèves des maternelles, 1re et 2e années peuvent lancer des balles de tennis sur le mur du gymnase.

12. Je peux jouer au ballon en tout temps, mais je ne peux aller en chercher un dans l'école le matin et le midi.

13. Si je suis en maternelle, en 1re ou en 2e année et que j'ai un besoin particulier, je peux entrer dans l'école accompagné d'un élève responsable, si j'ai eu préalablement l'autorisation de la surveillante.

II - RESPECT :

1. Au signal, j'entre lentement et en silence.

2. Dans les corridors, les escaliers et les aires, je circule lentement et en silence.

3. Je connais les comportements que les enseignantes n'acceptent pas :

   - violence physique à l'égard des personnes et vis-à-vis le matériel (bris de vitres, de livres, de pupitres et autres).
   - impolitesse

4. Si j'adopte l'un des comportements énumérés plus haut, j'aurai une sanction qui pourra aller jusqu'à la suspension de l'école.

III - RESPECT DU MATÉRIEL DE L'ÉCOLE :

Je prends soin du matériel à ma disposition.

a) Si je perds ou abîme des livres scolaires ou de bibliothèque, je dois les payer.

b) Si je brise une vitre ou fais du dommage à l'école (peinture sur la brique, bris d'une poignée de porte ou autre), mes parents recevront une facture et devront payer pour la réparation des dommages que j'ai causés.

IV - ÉVACUATION DE L'ÉCOLE :

1. Dès le son de l'alarme, je quitte mon local rapidement, sans courir ni bousculer qui que ce soit; je le fais en silence.

2. Je ne vais pas à mon casier pour m'habiller.

3. À l'extérieur, je me place en rang, à l'endroit indiqué, pour que ma titulaire puisse vérifier les présences rapidement.

V - SÉCURITÉ :

- J'arrive à l'école seulement quand la surveillance est assurée, c'est-à-dire à 8 h 15 le matin et à 12 h 50 le midi. Si j'arrive avant l'heure, ma titulaire en informera mes parents.

- Pour éviter un accident, je porte obligatoirement mes espadrilles pour l'éducation physique et des chaussures à l'intérieur de l'école (pas de pantoufles).

VI - NUTRITION :

1. Pour ma collation, j'apporte un fruit, un légume, un fromage, du yogourt, des noix, des fruits séchés, des arachides non salées, des muffins ou des barres granola sans chocolat.

2. Pour lui conserver sa valeur nutritive, je bois mon lait nature.

3. Je ne mâche pas de gomme dans l'école et sur la cour.

VII - TENUE VESTIMENTAIRE :

1. Le choix de mon costume relève de mes parents. Mon costume doit être propre, convenable et décent.

   - Les shorts sont permis en autant que les jambes descendent à mi-cuisse.

   - Les "costumes-soleil", une ou deux pièces, ne sont pas tolérés.

2. Pour faire de l'éducation physique, je dois porter la tenue vestimentaire obligatoire : culotte courte (short) ou survêtement d'éducation physique, chandail à manches courtes, espadrilles.

3. Je dois disposer de deux paires de chaussures et en garder une paire pour l'intérieur seulement.

4. Je dépose dans mon casier, mon manteau, mes bottes, mon anorak et ma casquette.

VIII - UTILISATION DES FONTAINES :

Je peux boire seulement aux sorties de l'école.

IX - RÈGLEMENTS AU CENTRE DE DOCUMENTATION :

1. J'observe le SILENCE lorsque je vais à la bibliothèque;
2. J'ai un maximum de 10 minutes pour choisir un livre et retourner dans mon groupe;
3. Je choisis toujours des livres qui sont sur les étagères;
4. Avant de quitter la bibliothèque, je fais toujours enregistrer les livres empruntés;
5. Je passe au comptoir du prêt en suivant la ligne d'attente, s'il y a lieu;
6. Je rapporte toujours mes livres à temps; sinon, je paie 0,05 $ par jour de retard;
7. Je manipule toujours les livres avec soin;
8. Je ne parle qu'à voix basse lorsque je travaille en équipe;
9. Si je manque aux règlements du centre de documentation, je peux être retourné en classe immédiatement ou être suspendu du centre, s'il y a récidive.

II - ANNEXE III : RÈGLEMENTS DES DÎNEURS

I - ORGANISATION DU DÎNER À L'ÉCOLE :

La période du dîner est utilisée de la façon suivante :

- 11 h 32 à 11 h 50 : jeux à l'extérieur, si la température le permet.
- 12 h 00 : dîner et jeux calmes dans le local.
- 12 h 30 : toilettes et jeux à l'extérieur, si la température le permet; toilettes et choix d'activités spéciales à l'intérieur, en cas de mauvaise température.

Ce sont les surveillantes qui décident s'il y aura des activités spéciales ou non; si oui, ces activités seront choisies en tenant compte des intérêts des enfants.

II - RÈGLEMENTS :

1. En entrant le matin, je dépose mon dîner dans le local des dîneurs.

2. À la sortie du midi :

   - je m'habille et je vais jouer à l'extérieur;
   - avant de sortir, je laisse mes espadrilles d'intérieur dans le local des dîneurs; si je suis en 6e année, je les dépose dans mon casier.

3. Aux entrées et aux sorties, je peux chuchoter mais je dois rester calme.

4. Je m'assois toujours à la même place.

5. Pendant le dîner :
   - si j'ai besoin d'eau chaude pour me faire une soupe ou une boisson, je lève la main et j'attends mon tour.
   - je jase à voix basse avec mes amis.
   - je prends le temps de manger (au moins 10 minutes).

6. Si je fais un dégât, j'en informe la surveillante et je le nettoie moi-même.

7. Pour mon dîner, tous les aliments sont permis à l'exception des croustilles, des boissons gazeuses, des bonbons et de la gomme à mâcher.

8. Quand j'ai fini de manger :
   - je peux choisir un jeu et m'amuser avec mes amis.
   - je peux aussi utiliser le tableau.

9. Chaque table a un sac pour recueillir les déchets. À la fin de la période du dîner, je laisse à l'élève qui en est responsable le soin de les déposer dans la poubelle.

10. Au signal de la lumière qu'on éteint et qu'on rallume, je replace les jeux dans la boîte.

11. Je laisse ma boîte à lunch et mes espadrilles à ma place. Je reviens les chercher à 13 h 05, en entrant par la porte la plus près du local.

12. Après le dîner, je vais aux toilettes, je m'habille et j'attends la surveillante pour sortir.

13. Si je dîne habituellement à l'école et que mes parents décident que je n'y dîne pas, ils doivent venir me chercher au bureau de la secrétaire.

14. Pour m'aider à apprendre le respect des règlements, les surveillantes peuvent utiliser un système dit de privilèges; pour pouvoir bénéficier de ces privilèges, je me dois de les mériter.

Voici des exemples de privilèges dont je pourrais profiter :

- repas des fêtes
- jeux au gymnase
- jeux surprises
- lecture à la bibliothèque

15. Je connais les comportements que l'école n'accepte pas : violence physique, impolitesse, bris de matériel.

Si j'ai un de ces comportements :

- la première fois, je recevrai un avertissement écrit.

- la deuxième fois (à l'intérieur de 30 jours), je serai suspendu de l'école pour une journée.

- à partir de la troisième fois (à l'intérieur d'une même étape), je serai chaque fois suspendu de l'école pour une période de deux jours.

12 - A N N E X E I V : RÈGLEMENTS CONCERNANT LE TRANSPORT

1. Le matin, je me lève assez tôt pour éviter de faire attendre l'autobus ou de le manquer.

2. Le soir, à 15 h 30 :

   a) si l'autobus est arrivé, je monte immédiatement.

   b) si l'autobus n'est pas arrivé, j'attends à l'intérieur de la cour, calmement, sans bousculer quiconque, ni bloquer la barrière; j'attends le signal de la surveillante avant de monter dans l'autobus.

3. Je me dirige vers mon siège, je m'assois immédiatement et je ne laisse aucun objet dans l'allée.

4. Je ne lance aucun objet.

5. Je demeure assis tout au long du trajet.

6. Je parle calmement.

7. En tout temps, je garde les bras et la tête à l'intérieur de l'autobus.

8. J'attends que l'autobus soit complètement immobilisé avant de me lever de mon siège.

9. Je descends sans bousculer.

10. Après être descendu, je regarde dans les deux sens avant de traverser la rue.

13 - A N N E X E V : FORMULAIRE D'AVERTISSEMENT

Nom de l'enfant : _____ Date : _____

Titulaire : _____ Degré : _____

Description du comportement :

_____

_____

_____

_____ _____

Signature de la titulaire Signature de la direction

Compte tenu de la politique en vigueur dont vous avez déjà été informés, cette communication se veut un premier avertissement. Dès que votre enfant sera pris à nouveau en défaut, pour le comportement répréhensible signalé aujourd'hui ou pour un manquement à un autre règlement, il ou elle vous sera retourné(e) à la maison, avec l'obligation de compléter un travail que sa titulaire lui aura prescrit.

J'ai pris connaissance de ce premier avertissement.

Signature du ou des parents : _____ **Date :** _____

S.V.P. retourner ce formulaire à l'école

14 - A N N E X E V I : FORMULAIRE DE SUSPENSION

Date : _____

Votre enfant _____ a été suspendu(e) de l'école pour :
1 journée ( ) 2 journées ( ).

Sa titulaire lui a préparé du travail qu'il (elle) devra présenter, bien fait, à son retour qui s'effectuera le : _____ . Pour son retour à l'école, l'enfant devra être accompagné(e) d'un parent.

Raison de la suspension :

_____

_____

Signature de la direction : _____

Voici le travail qu'il (elle) doit faire à la maison :

_____

_____

Signature de l'enseignante : _____

Commentaires des parents :

_____

_____

Signature des parents : _____

15 - ANNEXE VII : CONTRÔLE DES RETARDS

AUTORISATION DE SORTIE POUR LE DÎNER

Nom de l'élève : _____

Nom de la titulaire : _____

Date du retard : _____ Heure de l'arrivée : _____

Raison évoquée par l'enfant : _____

_____

Confirmation de la raison par un parent : EXACTE ( ) INCORRECTE ( )

Commentaire : _____

_____

Signature du parent : _____

RETOURNER À L'ÉCOLE

DATE : _____

Je suis venu(e) chercher _____ pour la période du dîner. Il sera de retour pour 13 h 00.

Signature du parent ou de la personne autorisée : _____

16 - ANNEXE VIII : BLESSURE SURVENUE À L'ÉCOLE

Information aux parents concernant une blessure mineure ou un accident léger survenu à l'école.

Nom de l'enfant : _____ Prénom : _____

Date : _____

Votre enfant a subi une blessure :

- à la tête	( )	- au bras	gauche	( )
- aux oreilles	( )		droit	( )
- aux yeux	( )	- au genou	gauche	( )
- à la bouche	( )		droit	( )
- au nez	( )	- à la jambe	gauche	( )
- aux dents	( )		droite	( )
- au dos	( )	- au pied	gauche	( )
- à l'abdomen	( )		droit	( )

Cette blessure légère s'est traduite par :

- un saignement ( )
- un mal passager ( )

Si des complications survenaient, veuillez contacter votre médecin ou l'hôpital, le plus tôt possible.

Titulaire : _____ Direction : _____

17 - ANNEXE IX : BLESSURE SURVENUE PENDANT UN COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Formulaire d'information au titulaire et aux parents concernant un accident, dit léger ou mineur, survenu durant un cours d'éducation physique ou une activité éducative à l'extérieur du gymnase.

Nom de l'enfant : _____ Prénom : _____

Date : _____ Heure : _____

Durant le cours d'éducation physique, votre enfant a subi une blessure :

- à la tête	( )	- au bras	gauche	( )
- aux oreilles	( )		droit	( )
- aux yeux	( )	- au genou	gauche	( )
- à la bouche	( )		droit	( )
- au nez	( )	- à la jambe	gauche	( )
- aux dents	( )		droite	( )
- au dos	( )	- au pied	gauche	( )
- à l'abdomen	( )		droit	( )

Cette blessure légère s'est traduite par :

- un saignement ( )
- un mal passager ( )

Si des complications survenaient, veuillez contacter votre médecin ou l'hôpital, le plus tôt possible.

Signature : _____

Spécialiste en éducation physique

18 - A N N E X E X : TENUE VESTIMENTAIRE

DATE : _____

INFORMATION AUX PARENTS

Aujourd'hui, votre enfant s'est présenté(e) à l'école avec des vêtements qui ne tiennent pas compte du règlement de l'école :

( ) les shorts sont permis en autant que les jambes descendent à mi-cuisse.

( ) les "costumes-soleil", une ou deux pièces, ne sont pas tolérés.

( ) autre :

_____

_____

Signature de l'enseignante _____

Signature du parent : _____